



**Universidade de  
Aveiro**

**Ano 2016**

Departamento de Educação e Psicologia

**FRANCISCA MAIA DE  
CASTRO**

**Os espaços do jardim de infância: perspetivas das  
crianças**



**Universidade de Aveiro**

Departamento de Educação e Psicologia

**Ano 2016**

**FRANCISCA MAIA DE  
CASTRO**

**Os espaços do jardim de infância: perspetivas das  
crianças**

Relatório de estágio apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, realizada sob a orientação científica da Doutora Aida Figueiredo, Professor Auxiliar do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro

Dedico este trabalho a todas as pequenas vozes que merecem ser escutadas.

## **o júri**

Presidente

**Prof. Doutora Maria Gabriela Correia de Castro Portugal**

Professora Associada da Universidade de Aveiro

**Doutor(a) Joana Alexandra Soares de Freitas Luís**

Educadora de Infância da Fundação Bissaya Barreto

**Prof. Doutora Aida Maria de Figueiredo Ferreira**

Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

## **agradecimentos**

Terminada esta fase, não poderia deixar de agradecer àqueles que direta ou indiretamente permitiram levar o barco a bom porto.

À minha orientadora, Doutora Aida Maria Figueiredo Ferreira, pelos momentos de reflexão da minha prática que me ajudaram a crescer, não só no contexto de estágio como também pessoalmente. Gostaria também de lhe agradecer todos os ensinamentos transmitidos ao longo deste percurso, tornaram-me uma pessoa mais forte.

Ao Jardim-de-Infância de Santiago, mais concretamente à Educadora Fátima Vieira e à Mena, pelo apoio, hospitalidade, carinho e gargalhadas que marca a minha passagem pelo jardim. Sem esquecer do restante grupo de educadoras e auxiliares que me receberam com um sorriso.

Ao grupo de crianças com quem estagiei, mas especialmente ao grupo que aceitou fazer parte desta aventura.

À minha colega de estágio com quem partilhei muito do meu percurso, obrigada pelo apoio nos dias difíceis.

À minha grande amiga Patrícia Marinho. Não sabia o que seria de mim, sem o teu apoio. Se eu já gostava de ti e te admirava, agora este sentimento triplicou. Obrigado pelo apoio, pela amizade, pela perseverança e por todos os momentos que me dedicaste. Obrigado pela tua sinceridade, pela tua sensatez e por me conseguires motivar sempre. Não sei se algum dia conseguirei retribuir tudo o que fizeste por mim. Quero ainda que saibas que poderás sempre contar comigo.

À minha família e ao meu namorado, Albano Silva, pelo apoio prestado, principalmente nas horas de desânimo. Por terem sempre acreditado em mim, muitas vezes mais do que eu própria. Devo-vos tudo o que sou. Obrigado.

**palavras-chave**

Pedagogia-em-Participação, escuta ativa, espaço físico, espaço social.

**Resumo**

Atualmente tem-se vindo a valorizar um ensino mais personalizado, que responda às necessidades do grupo. Na Pedagogia-em-Participação, referencial teórico do presente estudo, a criança é considerada protagonista do seu próprio percurso de aprendizagem e enfatiza a escuta ativa e a observação atenta do grupo, procurando que o adulto seja responsivo às suas necessidades e opiniões.

O presente estudo pretende analisar a percepção que as crianças têm sobre os espaços do jardim de infância. Os participantes foram selecionados aleatoriamente - nove crianças, com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos. Para a recolha de dados optou-se por técnicas de recolha de dados como a entrevista semi-estruturada, a recolha de fotografias efetuada pelas crianças dos espaços do jardim de infância que mais e menos gostam.

Para a análise dos dados recorreu-se à análise de conteúdo das entrevistas e das fotografias.

Os resultados indicam que as crianças expressam a necessidade de se movimentarem e realizarem atividades no exterior, sugerindo que neste espaço têm mais área para realizar atividades como correr, jogar futebol, andar de bicicleta e triciclo. O exterior surge como o espaço preferido das crianças, contudo é aquele que merece mais atenção e planeamento. Os espaços que as crianças menos gostam são os que apresentam mais conflitos.

O estudo que se apresenta neste relatório de estágio evidencia que as crianças sentem necessidade de participar nos diferentes aspetos que diariamente lhes dizem respeito, mostrando-se aptas para a realização de sugestões viáveis nos espaços nos quais interagem. Ao nível do surgimento de conflitos conclui-se que os participantes foram capazes de os detetar, mas também foram capazes de selecionar formas de resolução. Além do referido, o estudo desenvolvido contribuiu também para a construção de uma identidade pedagógica, mais atenta, procurando refletir a sua prática de forma a adequa-la ao grupo, às suas necessidades e ao seu bem-estar.

**keywords**

Pedagogy-in-participation, active listening, physical space, social space

**abstract**

Currently has been to value a more personalized education that responds to the needs of the group. In Pedagogy-in-attendance, theoretical framework of this study, the child is considered the precursor of their own learning and emphasizes the active listening and the attentive observation of the group, looking for the adult is responsive to their needs and opinions.

This study aims to analyze the lack that children have about the kindergarten spaces. The participants were randomly selected-nine children, aged five and six years. For the collection of data has been data collection techniques such as structured interviews, the collection of photographs made by the children of the kindergarten spaces more and less like. For data analysis were used to content analysis of interviews and photographs.

The results indicate that children express the need to move and carry out activities abroad, suggesting that in this space have more area to carry out activities such as running, playing soccer, ride a bicycle and tricycle. The exterior is emerging as the preferred space for children, yet it is one that deserves more attention and planning. The spaces that the children least like are those with more conflicts.

The study presented in this report of stage shows that children feel the need to participate in the various aspects that concern them, showing up for the achievement of viable suggestions in the spaces in which they interact. In terms of the emergence of conflicts concluded that the participants were able to detect, but also were able to select Forms of resolution. In addition to the above, the study also contributed to the construction of a pedagogical identity, more attentive, trying to reflect its practice in order to fit it to the group, your needs and well-being.

## Índice

Introdução .....	10
1. Pedagogia-em-Participação .....	13
1.1 Estratégias da Pedagogia-em-Participação .....	15
1.1.1 Observação .....	15
1.1.2 Planificação .....	18
1.1.3 Registo .....	19
1.2 Intervenientes da Pedagogia-em-Participação .....	24
1.2.1 A Criança .....	24
1.2.2 O Adulto .....	25
1.2.3 O Contexto e o Ambiente Educativo .....	25
2. O presente estudo .....	36
2.1 Caracterização da Realidade Pedagógica .....	38
2.2 Participantes .....	40
2.3 Estratégias de recolha de dados .....	40
2.3.1 Fotografias.....	40
2.3.2 Entrevistas Semiestruturadas.....	41
2.3.3. Observação .....	41
2.5 Procedimentos .....	42
3. Resultados .....	44
3.1 Apresentação dos espaços que as crianças mais gostam .....	44
3.2 Apresentação dos espaços que as crianças menos gostam.....	48
4. Discussão.....	53
Considerações Finais .....	57
Referências Bibliográficas.....	60



## **Índice de Figuras e Tabelas**

Figura 1: A Triangulação praxiológica segundo Oliveira-Formosinho (2007).....	13
Figura 2: Formas de observação segundo Estrela (1994).....	16
Figura 3: Tipologia de entrevistas segundo Pardal & Lopes (2011). ....	20
Figura 4: Eixos de intencionalidade e áreas de aprendizagem inerentes às atividades e projetos, segundo Oliveira-Formosinho & Formosinho (2011, 2013). ....	31
Figura 5:Tipos de conflitos (Moore, 1998, citado em Chrispino, 2007) .....	33
Figura 6: Estratégias de Resolução de Conflitos (Johnson & Johnson, 1997; Sousa, 2012) .....	34
Figura 7: Os espaços que as crianças mais gostam .....	44
Figura 8: brincar com amigos .....	46
Figura 9: Espaços que as crianças menos gostam .....	48
Figura 10: Conflitos existentes .....	50
Tabela 1: Locais eleitos pelas crianças e respetiva frequência (n) .....	49
Tabela 2: Sugestões dadas pelos participantes para possíveis alterações no Jardim de Infância .....	51

## Introdução

Atualmente têm sido desenvolvidas investigações que apontam para a necessidade de as crianças serem as protagonistas dos seus processos de aprendizagem, atribuindo-lhes a responsabilidade de pensarem e participarem nas questões que diretamente lhes dizem respeito, seja a nível de sala de atividades ou a nível institucional (Oliveira-Formosinho, 2007, 2008). À margem do referido, o presente estudo surgiu também no sentido de reunir um conjunto de informações, que posteriormente poderiam ser utilizadas pelo contexto em que foi realizado, a fim de melhorar a intervenção desejada. Para a concretização desse mesmo projeto idealizado pela instituição e pela Universidade de Aveiro, tornou-se necessário reunir informações de diversos agentes intervenientes nesse contexto. O presente estudo, objetivava escutar as crianças, contudo outros estudos objetivaram a escuta das educadoras e auxiliares de ação educativa e dos pais e encarregados de educação das crianças pretencentes à instituição. Por esta razão, o racional do presente estudo alicerça-se em grande medida na abordagem pedagógica Pedagogia-em-Participação dado que esta prioriza a participação e a escuta ativa das crianças, atribuindo-lhes agência no que respeita à exteriorização das suas necessidades (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, 2013). Atendendo a esta perspetiva, considera-se que as crianças terão um papel preponderante na reestruturação dos espaços de Jardim de Infância, tanto a nível físico como social. Todavia, importa referir que, o processo de desenvolvimento e de aprendizagem está relacionado com as interações que as crianças desenvolvem nos diferentes espaços, dependendo estas mesmas interações, da perceção que cada criança faz dos mesmos e da(s) informação(ões) obtidas. Esta noção enquadra-se na Teoria da Perceção Ecológica que defende que o indivíduo age em conformidade com a(s) informação(ões) que o espaço lhe transmite, através de estímulos recebidos pelos cinco sentidos (Gibson, 1986). Esta questão adapta-se quer a nível físico, quer a nível social. Fisicamente, a criança age em determinado espaço consoante as informações recebidas através das suas características (e.g., cor, luminosidade, a disposição dos objetos, a textura, entre outros). Socialmente, a criança interage em determinado espaço físico, dependendo das interações que estabelece com os outros e com o espaço. A par desta teoria, surge ainda a noção de “*Espaço Potencial*” (Winnicott, 1975). Esta dimensão emerge da interação entre outras duas dimensões – a realidade e a perceção da criança sobre o que a rodeia –, e despoleta nas crianças a promoção de brincadeiras diárias que envolvem não só a criatividade, como também a realidade tal qual como ela é.

Apresenta-se, seguidamente, a abordagem pedagógica Pedagogia-em-Participação, no qual se destacarão as suas estratégias, que fundamentam os métodos utilizados na prossecução do presente estudo, bem como os seus intervenientes e os papéis que estes desempenham. Neste último caso, analisar-se-á a função da criança, que assume uma postura de participação ativa, a função do adulto, que se encarrega de escutar as intenções das crianças, e a função do contexto, no modo como as crianças percecionam e constroem os espaços físico e social, destacando neste último a geração e gestão de conflitos. Neste âmbito, serão apresentadas ainda algumas conceções teóricas que refletem a maneira como a criança perceciona os diferentes espaços, físico e social, referindo-se, portanto, as teorias de Gibson (1986) e Winnicott (1975), dado que as mesmas se refletem no modo como as crianças percecionam o contexto no qual estão inseridas, assim como na forma como estas interagem com o mesmo. Será também abordada a Teoria da Dupla Preocupação na qual serão analisados os diferentes tipos de conflito, bem como as estratégias que deverão ser adotadas para a sua boa resolução.



## 1. Pedagogia-em-Participação

A Pedagogia-em-Participação é uma abordagem pedagógica, edificado na década de 90, que está maioritariamente sustentado pelo trabalho desenvolvido pelo pedagogo John Dewey (1953, 1971), que encarava a educação como uma reconstrução continuada das experiências. Este modelo, aplicável dos 0 aos 6 anos de idade, tem por base a participação enquanto estratégia de ensino e aprendizagem. A Pedagogia-em-Participação segue uma perspectiva *socioconstrutivista*, permitindo também ao educador crescer e amadurecer enquanto profissional, sendo as atividades estruturadas progressivamente em correspondência com o contexto (Freitas-Luís, 2014).

A Pedagogia-em-Participação tem o seu fundamento na triangulação ações<sup>1</sup>, teorias<sup>2</sup> e crenças<sup>3</sup>. Esta triangulação evidencia a importância da reflexão em torno dos princípios, dos valores e das crenças dos intervenientes, bem como um estudo em torno das práticas, de forma a que se adote uma *praxis* fomentada em teorias, mas que considere a cultura dos seus intervenientes (Oliveira-Formosinho, 2007).

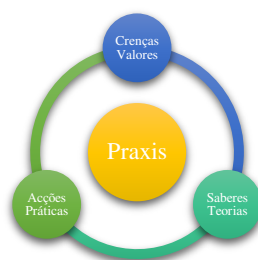


Figura 1: A Triangulação praxiológica segundo Oliveira-Formosinho (2007).

Atendendo ao referido anteriormente, percebe-se que na Pedagogia-em-Participação a praxis é bastante valorizada, sendo que os momentos de aprendizagem adquirem importância se refletirem o contexto e a participação dos seus intervenientes. Isto relaciona-se com o âmago desta perspectiva, que diz respeito à democracia. Esta é entendida como o meio e o fim do processo de ensino e aprendizagem e nela, tanto crianças como adultos, têm a possibilidade de participar e de ser escutados (Oliveira-Formosinho, 2008). O campo de ação desta pedagogia objetiva gerar condições para que, tanto adultos como

<sup>1</sup>As ações/práticas, são entendidas como as interações que se desenrolam no contexto de infância. Estas devem ser fundamentadas na teoria e nas crenças (Oliveira-Formosinho, 2007).

<sup>2</sup>As teorias/saberes representam as conceções teóricas, os conteúdos teóricos e programáticos a ser abrangidos no contexto pedagógico (Oliveira-Formosinho, 2007).

<sup>3</sup>As crenças/valores são vistas como os valores, a cultura, as comunidades e a sociedade em que se encontram inseridas as crianças (Oliveira-Formosinho, 2007).

crianças, tenham um papel democrático e que, por conseguinte, desenvolvam a capacidade de pensar e agir de forma livre, refletida, colaborativa e inteligente (Oliveira-Formosinho, 2008).

## ***1.1 Estratégias da Pedagogia-em-Participação***

### **1.1.1 Observação**

A observação serve para se ficar a conhecer a criança, as suas aprendizagens, o seu desenvolvimento e os significados que atribuí às suas vivências. Esta postura requer uma mente aberta, que tente alcançar as interpretações, narrações e descrições que as crianças fazem do seu mundo (Azevedo, 2009). No sentido de se conhecer a criança, é fundamental perceber que observar também implica escutar. É por meio deste instrumento que se conhece os interesses da criança, bem como as suas motivações, relações, saberes, intenções e desejos (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011). Observar é, portanto, dar significado ao que é olhado, é comunicar, não só consigo próprio, mas também com o mundo, através das informações visuais que se recebem do contexto externo. A observação poderá ser ainda entendida como um valor que o Ser Humano deverá adquirir a fim de compreender e aceitar as atitudes e os sentimentos do próximo, entendendo as suas necessidades e desejos (Sarmiento, 2004; Bigode, 2013).

Desta forma, a observação assume-se como uma ferramenta essencial para o educador, uma vez que lhe permite avaliar, refletir e planear as suas atividades ao nível da sua qualidade e do impacto que estas produzem no grupo em que se encontra inserido. Para Barbosa (2009, citado em Alves, 2013) “considerando que o desenvolvimento profissional do professor ocorre a partir da análise do seu trabalho em sala de aula, a observação assume-se como um instrumento no processo de supervisão pedagógica” (p.160). Sendo assim, torna-se pertinente uma reflexão cuidada sobre a importância da observação, não só para uma melhor adequação das atividades às necessidades e interesses da criança, mas também como uma forma de desenvolvimento profissional.

A observação pode ser classificada de diferentes formas, dependendo da situação e atitude do observador, do processo de observação e do campo em que a mesma ocorre. A imagem que se segue esquematiza as principais formas de observação.

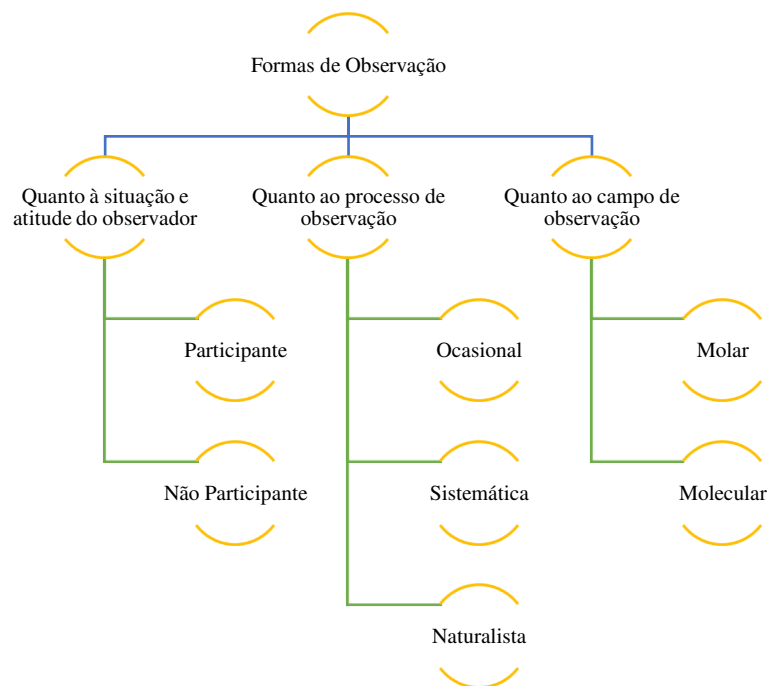


Figura 2: Formas de observação segundo Estrela (1994)

Quanto à atitude do observador, entende-se que este pode intervir na ação do grupo, que se encontra a estudar, sem perder o estatuto de observador, i.e., participante (Estrela, 1994), bem como manter-se à distância, observando apenas os comportamentos desse mesmo grupo, sem intervir nas suas ações, i.e., não participante. Neste âmbito, refere-se que no presente estudo, optou-se por uma observação não-participada, com o objetivo de não intervir e condicionar os comportamentos das crianças, permitindo deste modo a espontaneidade das suas ações, procurando compreender a riqueza e natureza das interações das crianças.

No que diz respeito ao processo de observação, este pode ser considerado basicamente de três formas: observação ocasional, observação sistemática e observação naturalista. A primeira refere-se à observação de acontecimentos críticos, ou seja, ao registo de incidentes. Esta forma de observar é bastante útil, para a formação de observadores. A observação sistemática é entendida como aquela em que se relacionam os processos de observação, com os resultados apresentados, havendo uma estrutura coerente e rigorosa de observação (Estrela, 1994). Por fim, segundo Estrela (1994) a observação naturalista

centra-se, fundamentalmente, na descrição da situação em que se dá o comportamento, pois este é considerado como uma resultante da resposta do



indivíduo a um conjunto complexo de estímulos (...) A observação orienta-se para a explicação do como, mas interpretando-o através de esquemas subjetivos. Será pelo cruzamento das diversas interpretações subjetivas que se obterá uma explicação plausível. (pp. 47, 48)

Por esta razão, a observação naturalista foi considerada a mais adequada para o presente estudo, visto que permite a observação do comportamento das crianças na interação com os diferentes espaços. Observar a resposta e os significados que os participantes atribuíam a diversos aspetos mencionados nas entrevistas (e.g., a preferência pela utilização do campo exterior à instituição, as interações entre crianças e a necessidade de utilizarem a velocidade nas ações diárias), permitiu a validação das respostas dadas pelas crianças.

Quanto ao campo em que a observação ocorre, pode classificar-se de duas formas: observação molar e observação molecular. A distinção destas duas formas de observar prende-se com o objeto estudado. Enquanto a observação molar se centra nas ações que têm uma finalidade e que são entendidas como um todo, como por exemplo, ir para a escola, a observação molecular compreende ações mais específicas que, juntas, constituem um padrão, como por exemplo, gestos ou ações simples, como caminhar (Estrela, 1994). O presente estudo apresenta um campo de observação alargado, uma vez que a observação realizada não se limitou em analisar somente as ações e os comportamentos executados pelas crianças com determinada finalidade num todo (e.g., corrida para o exterior com o objetivo de serem os primeiros a chegar às bicicletas ou à bola de futebol), como também se avaliou os movimentos específicos que as crianças executaram nos diversos espaços (e.g., correr, descansar, pintar, entre outras atividades que os participantes afirmaram preferir). Ambos os tipos de observação foram aplicados, visto que as opiniões e sugestões das crianças não se limitaram apenas a um dos tipos de observação descritos. Basicamente, o campo de observação, os processos e a atitude do observador assumiram as dimensões necessárias para a validação dos dados recolhidos durante as entrevistas. Importa referir que, independentemente da forma de observação adotada, a validade de uma técnica de observação depende dos princípios, objetivos e estratégias a que a ação se propõe (Estrela, 1994).

### 1.1.2 Planificação

Vulgarmente associa-se a planificação a uma tarefa do educador, que procura uma atitude reflexiva, planeando, agindo e refletindo sobre as suas práticas. Desta forma, o educador desenvolve uma postura reflexiva, melhorando e adequando a sua ação educativa (Moreira, 1996, citado em Alves, 2013). A planificação é recorrentemente associada a um documento, onde o educador edifica as atividades diárias/semanais/mensais fundamentando-as em objetivos, conteúdos, estratégias e formas de avaliação (Leite, 2012). Todavia, esta tarefa pode também atribuir-se à criança, sendo-lhe possível planear, concretizar, explorar e avaliar as suas vontades e ideias, tornando-se, portanto, mais ativas no seu processo de aprendizagem. Neste seguimento, Moitas (2013) concebe que

“a planificação envolve a integração do professor-aluno com as relações sociais, económicas, políticas, culturais, bem como os elementos escolares, objetivos, conteúdos, métodos, como a função de explicitar princípios e execução das atividades escolares. Assim o professor poderá realizar um ensino de qualidade, banir a monotonia e a rotina e o desinteresse do processo ensino-aprendizagem. Desta forma, a planificação é um guia de orientação que auxilia na concretização daquilo que se anseia. A planificação torna-se necessária ao educador na medida em que ele se preocupa em ter qualidade no que faz”. (p.43)

Para a Pedagogia-em-Participação, a planificação é feita, diariamente, através de um momento criado pelo adulto que promova a escuta da criança. Durante este momento, a criança transmite as suas intenções e transmite-as ao grupo, bem como escuta as intenções dos outros. É incentivada, portanto, uma atitude de escuta e é dado à criança a agência que lhe permite participar como pessoa e cidadã na vida da escola. É através desta partilha de pensamentos e sentimentos que o grupo constrói o plano das suas atividades, promovendo assim uma aprendizagem experiencial cooperativa (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011).

Embora a Pedagogia-em-Participação conceba a realização da planificação em grupo, tal não foi possível de realizar no presente estudo, uma vez que este estabelece a realização de sessões individuais com as crianças. Todavia, individualmente, procurou-se promover uma postura ativa e participativa nas crianças, escutando as suas opiniões e

sugestões à semelhança do que é tipicamente realizado na planificação em grupo da Pedagogia-em-Participação. Além disso, e atendendo à importância da planificação no processo de aprendizagem das crianças, optou-se pela escuta da criança em várias etapas do presente estudo (e.g., pedidos de autorização, recolha de dados através de captação de fotografias e entrevistas).

### **1.1.3 Registo**

Na Pedagogia-em-Participação quanto mais diversificados forem os registos recolhidos, maior qualidade terá a ação educativa, uma vez que a recolha de informação é feita através de diferentes métodos, obtendo-se diferentes perspetivas. Compreende-se, portanto, que desta forma se enriquece o processo de registo. Estes registos apresentam-se de diversas formas, de entre as quais se destacam fotografias, vídeos, ficheiros de áudio e escritos, trabalhos para casa ou notas de campo recolhidas pelo adulto (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013) e entrevistas (Pardal & Lopes, 2011). Para a Pedagogia-em-Participação, registar a realidade das crianças, permite delinear procedimentos adequados às suas necessidades e interesses (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). A recolha de diversas formas de registo revela ainda a evolução no desenvolvimento da criança. É, portanto, um tipo de instrumento que permite acompanhar os progressos feitos pelas crianças, a forma como elas encaram as suas vivências e experiências, e quais os significados que estas atribuem ao que as rodeia (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011).

Os registos podem também ser utilizados na execução de estudos de carácter investigativo, por forma a confrontar as hipóteses previamente definidas e as informações recolhidas pela amostra (Pardal & Lopes, 2011). No presente estudo, optou-se pela recolha de dados através da captação de fotografias e realização de entrevistas (neste caso semiestruturadas), na medida em que estas estratégias permitem a flexibilidade em termos de comunicação não verbal (usando fotografias como apoio às entrevistas) e verbal (através do diálogo estabelecido em entrevista) exigida pelos participantes selecionados (i.e., crianças com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos). Na verdade, é necessário tomar consciência que as crianças não partilham das mesmas experiências, nem da mesma forma de comunicar de um adulto e, por isso, defende-se que a utilização de novas formas de participação, como é o caso do uso de fotografias captadas pelas crianças, possa encorajar o envolvimento e o diálogo das mesmas durante o processo de recolha de dados

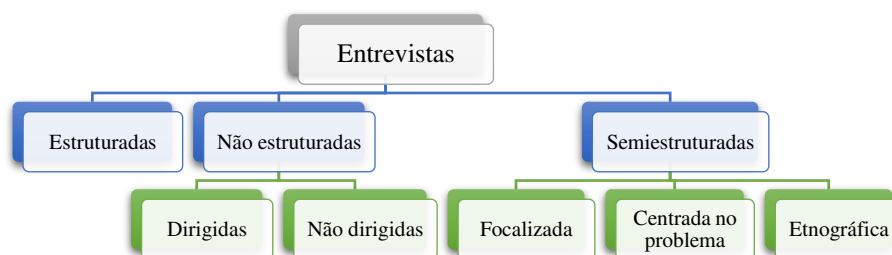
(O’Kane, 2005; Clark & Moss, 2001). Em seguida serão abordados em pormenor os instrumentos selecionados para a recolha de dados neste estudo, apresentado as motivações para a sua seleção, assim como os cuidados a adotar aquando da sua aplicação.

### **Fotografias**

A recolha de fotografias permite que as crianças possam contribuir para o estudo utilizando métodos de comunicação mais construtivos, à semelhança de outros instrumentos tais como desenhos, mapas, imagens, canções, ou outras produções das crianças, evitando a utilização de instrumentos tradicionais (Anderson, 2005; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008). Adotar esta técnica torna-se vantajoso, visto que as fotografias se assumem como estímulos à participação do entrevistado e através das mesmas as crianças poderão ser capazes de agrupar, classificar ou usá-las de suporte caso sintam dificuldades na comunicação verbal (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008). Adicionalmente, como se trata de uma técnica cujo método de recolha de informação não depende somente da capacidade de escrita, ao invés atribuí maior poder às impressões visuais e às representações ativas de ideias, adequa-se a comunidades com níveis baixos de literacia, como é o caso no presente estudo (O’Kane, 2005).

### **Entrevistas**

Na ação social, as entrevistas, em particular as semiestruturadas, são uma das técnicas mais frequentemente aplicadas (Pardal & Lopes, 2011). Estas podem assumir várias tipologias dependendo da estrutura que estas assumem (figura 3).



*Figura 3: Tipologia de entrevistas segundo Pardal & Lopes (2011).*

No que respeita às entrevistas estruturadas, estas apresentam uma organização *standard* e pré-estabelecida, quer ao nível da formulação das perguntas, como na sua sequência e vocabulário utilizado. Consideradas com algum rigor ao nível da informação recolhida, as entrevistas estruturadas são ainda limitadoras da espontaneidade do

entrevistador. Ao nível das entrevistas não estruturadas, estas são encaradas como conversas informais entre o entrevistador e o entrevistado. Este tipo de entrevistas pode ainda assumir duas variantes: entrevista dirigida (i.e., uma conversa em torno de um tema) e não dirigida (i.e., uma conversa livre; ver figura acima apresentada). Quanto às entrevistas semiestruturadas, estas traduzem-se numa conversa informal e livre, onde é estabelecido um guião de perguntas anteriormente desenvolvido. Todavia, não existe uma ordem específica para a realização das questões. Pretende-se que o questionamento surja de forma natural, com precisão e sentido de oportunidade. Dentro deste tipo de entrevistas podemos ainda encontrar as entrevistas focalizadas, orientadas para a recolha de informação significativa, as entrevistas centradas no problema, caracterizadas pela recolha de dados biográficos, e as entrevistas etnográficas, que se traduzem pela articulação das experiências das pessoas com o tema de estudo (cf. figura 3).

Adotar uma entrevista como instrumento de registo, é vantajoso, uma vez que esta não exige um informante alfabetizado e o tipo de informação recebida é mais rico e diversificado (Pardal & Lopes, 2011). Independentemente do tipo de entrevista adotado, estas permitem diferentes perspetivas sobre o caso, construindo múltiplas realidades e favorecendo o trabalho de pesquisa (Stake, 2007). Porém, existem aspetos relativos às entrevistas que importa refletir, tais como, o facto de o contexto poder influenciar a entrevista e, conseqüentemente, a recolha de dados. Na verdade, a realização de entrevistas em contexto escolar pode acarretar algumas vantagens ou desvantagens. A constante avaliação a que a criança está sujeita leva-a, por um lado, a estar mais atenta às questões do adulto, o que é benéfico, mas, por outro lado, o receio de dar uma resposta errada (i.e., corresponder à desejabilidade social) vai condicionar a sua genuinidade e, por consequência, falsear os resultados (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008). Compreende-se, portanto, a complexidade desta técnica, que também pode ser condicionada atendendo ao espaço escolhido para a realização da recolha de dados, assunto que merece ser tido em conta e que deve obsecar a alguns critérios, designadamente, um espaço privado de interrupções mínimas, onde a criança se sinta confortável e livre de exprimir os seus gostos, percebendo a importância da sua participação (O’Kane, 2005).

De salientar ainda o papel do entrevistador, Graue e Wash (1995, citado em Oliveira-Formosinho, 2008) afirmam que este deve ser caracterizado pela cautela a fim de evitar falhas. Estes autores identificam dois erros comuns, que devem ser evitados aquando das

entrevistas com crianças. O primeiro erro passa pelo facto do próprio adulto considerar as crianças imaturas a nível do desenvolvimento e da capacidade de pensarem e de se expressarem. Nestes casos, o entrevistador coloca questões simples já predefinidas, tornando estas dinâmicas de participação mais aborrecidas e assemelhando-se mais a interrogatórios.

De forma a contornar este tipo de erro deve-se dar espaço às crianças para que elas forneçam a sua opinião e digam o que se pretende saber. Esta postura não deve somente enquadrar-se no estudo, mas também em toda a prática pedagógica. Outro erro comumente realizado refere-se ao facto de as crianças percecionarem as entrevistas do mesmo modo que o adulto as perceciona, o que resulta na desadequação das respostas, porque na maioria dos casos o entrevistado procura dar as respostas que o entrevistador deseja – i.e., desejabilidade (Graue & Wash, 1995, citado em Oliveira-Formosinho, 2008). Para que estes erros sejam atenuados o entrevistador pode, por exemplo, expressar à criança quais são as suas perspetivas e ideias, esclarecendo qual a intenção das entrevistas e o seu resultado. Por outro lado, pode também realizar entrevistas em grupo, para que a criança se sinta mais à vontade para expressar as suas opiniões. Estas são algumas das sugestões que o entrevistador pode adotar a fim de diminuir a insegurança do entrevistado, contudo o entrevistador deve mostrar-se flexível, dando-lhes orientações sempre que elas precisarem de ajuda e inibindo as questões proibidas, como falar do que gostam e do que não gostam (Oliveira-Formosinho, 2008).

Neste sentido, o entrevistador deve manter-se tranquilo, transmitindo confiança ao entrevistado e garantindo uma agradável experiência onde o sujeito se sinta ouvido (Goode & Hatt, 1979). Além disso, de forma a eliminar a fixação pela entrevista do tipo pergunta-resposta, pode utilizar-se outros estímulos que envolvam as crianças e que as façam refletir e pensar sobre a temática. Assim, surge a realização de fotografias, desenhos e outros recursos que reflitam as maneiras de pensar e comunicar das crianças (Oliveira-Formosinho, 2008).

Refere-se ainda que, o entrevistador mesmo caracterizando as entrevistas pela informalidade de modo a proporcionar um ambiente confortável para as crianças, deve procurar também adequar a temática às questões colocadas a um público-alvo específico. Isto significa um planeamento das questões centrais para que as respostas não se distanciem do conceito/variável em destaque e, para que, estas não sejam demasiado

ambíguas para as crianças, dificultando a sua percepção e, conseqüentemente, a sua resposta (Oliveira-Formosinho, 2008). Entende-se, pois, a complexidade e a importância do papel do entrevistador e que quanto mais competente for, mais informação de qualidade irá recolher. Ser um entrevistador competente passa por manter confidencial os dados recolhidos, por orientar as crianças, dando-lhes instruções para que elas compreendam, à partida, o que é desejado. Ser um entrevistador competente passa também por realizar entrevistas semiestruturadas, onde as crianças sejam livres de responder “não sei” e onde não se sintam pressionadas a responder acertadamente, fazendo-as perceber que não há respostas certas nem erradas, garantindo-lhes que não precisam de se sentir pressionadas a responder de determinada forma e que as suas respostas não serão avaliadas (Oliveira-Formosinho, 2008; Goode & Hatt, 1979).

Outro aspeto que também deve ser incluído nas entrevistas é a reflexibilidade, que diz respeito à forma de autoanálise do investigador. Esta caracteriza-se pelo distanciamento, pelo diálogo interno e pela análise diária do processo de ação. Esta reflexibilidade não se encontra somente relacionada com o investigador, mas também com as crianças. A qualquer momento elas poderão realizar uma autoanálise que as faça alterar e evoluir no processo investigativo. Esta reflexão realizada pelos dois intervenientes requer uma atenção extra dada à cultura de cada criança e uma flexibilidade perante as suas formas de comunicar (Oliveira-Formosinho, 2008). Esta reflexibilidade é fundamental porque num qualquer estudo exploratório ou investigativo, o adulto nunca consegue prever o resultado das discussões, isto porque é comum que nas entrevistas realizadas com crianças estejam duas linguagens presentes, referentes à linguagem do adulto e à da criança (O’Kane, 2005; Oliveira-Formosinho, 2008). É, portanto, necessário construir e assumir algumas considerações éticas, porque a forma como se conduz um estudo e como a criança é tratada durante a mesma, varia muito consoante a maneira como o adulto olha para a criança e para o seu espaço na sociedade em que esta está inserida. Desta forma, é necessário ter algumas cautelas, tais como: (1) obter consentimento das crianças, pais e/ou encarregados de educação; (2) encerrar as sessões de entrevista sempre que a criança não se sinta confortável (3) garantir que a criança está protegida física e psicologicamente e, (4) garantir o anonimato dos resultados apresentados. Estas cautelas representam o primeiro desafio do estudo com crianças, ou seja, respeitá-las tendo em conta aspetos como a privacidade, a confidencialidade, o consentimento e a recusa das crianças (Oliveira-Formosinho, 2008).

## ***1.2 Intervenientes da Pedagogia-em-Participação***

### **1.2.1 A Criança**

Para a Pedagogia-em-Participação, a criança é vista como um sujeito com direitos, ativo, capaz, competente e que contém agência, sendo esta agência caracterizada por ser uma forma das crianças exteriorizarem as suas intenções e vontades (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, 2013). Em concordância com a Pedagogia-em-Participação, apresenta-se a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959), que reúne esforços no sentido de credibilizar a opinião das crianças. Esta vem afirmar no artigo 12.º que a criança tem a “capacidade de discernimento, o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade” (p. 10). Neste seguimento, o artigo 13.º afirma que,

a criança tem direito à liberdade de expressão. Este direito compreende a liberdade de procurar, receber e expandir informações e ideias de toda a espécie, sem considerações de fronteiras, sob forma oral, escrita, impressa ou artística ou por qualquer outro meio à escolha da criança. (p. 11)

A criança é, desta forma, encarada como participante nas atividades do quotidiano escolar, construtora do seu conhecimento, que tem a capacidade de verbalizar as suas intencionalidades, construindo, deste modo, aprendizagens em grupo, de forma, gradual e comunicada (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

A valorização da identidade pessoal, social e espiritual da criança, e a construção de uma relação social e jurídica na infância, em que lhes é dado poder e a potencialidade de exercer esse poder reflete-se naquilo a que Anavitarte, Vicent e Muñoz (2003, citado em Libório, 2010) chamam de protagonismo infantil. Libório (2010) garante que a “emancipação infantil, ao nível das instituições, passa pelas oportunidades que os adultos forem capazes de possibilitar para que ela ocorra, sem ignorar as suas responsabilidades formativas relativamente àqueles que possuem menos experiência” (p. 58). Esta valorização, interesse e priorização das atitudes e opiniões das crianças surgiu após a década de 80, tornando-os seres mais ativos na construção e planeamento das suas



vivências (O’Kane, 2005), e foi promovida no seu potencial máximo ao longo do presente estudo.

### **1.2.2 O Adulto**

Para a Pedagogia-em-Participação, o educador é encarado como alguém que se encontra em constante desenvolvimento, vivenciando e refletindo as suas práticas. Este tem ainda um papel ativo na promoção de novas experiências e reflexões em torno das mesmas (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011). O educador detém um papel importante, uma vez que tem a função de eliminar os obstáculos à *agência* da criança, quer sejam barreiras físicas ou sociais. É sua missão pensar e projetar o *ambiente educativo*. Para tal, este interveniente deve caracterizar-se pela escuta e observação, a fim de captar quais as necessidades e interesses das crianças (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2011,2013). Para além disso, para esta pedagogia, o educador tem também o encargo de propor atividades em que a criança tenha espaço para assumir um papel de destaque, mencionando o que pretende fazer. Deste modo, refuta-se hábitos e costumes tradicionais e rotineiros, promovendo uma abertura a novas atividades (Freitas-Luís, 2014). Para a Pedagogia-em-Participação, o educador tem ainda responsabilidades relevantes no que diz respeito ao entendimento que este faz do grupo no qual atua. Este deve permanecer com uma atitude responsiva à opinião da criança, aos seus sentimentos, à sua personalidade, à sua vida diária e aos significados que esta atribui ao que a rodeia (Araújo & Oliveira-Formosinho, 2008; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011). Neste estudo, o educador (investigador) assumiu um papel consonante ao defendido pela Pedagogia-em-Participação, i.e., observar e escutar cuidadosamente as crianças, mostrando-se responsivo às suas verbalizações e comportamentos, garantindo deste modo o respeito pelas suas opiniões e necessidades.

### **1.2.3 O Contexto e o Ambiente Educativo**

Para a Pedagogia-em-Participação o contexto educativo deve ser inclusivo e deve apresentar-se como fator promotor de igualdade entre crianças, motivando a diversidade (Oliveira-Formosinho, 2008). Este conceito, idealizado pela Pedagogia-em-Participação, cruza-se com outra definição essencial para esta pedagogia, referente ao ambiente educativo. Centro de permanentes reflexões, traçado com o objetivo de alcançar determinadas metas, o ambiente educativo, citado na Pedagogia-em-Participação, é

ponderado de forma complementar, possibilitando diferentes ações, experiências e reflexões referentes a aspetos da vida de cada criança, promovendo o conhecimento da mesma (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, 2013). No âmbito da Pedagogia-em-Participação, o ambiente educativo é tido como uma atmosfera saudável, estreita à realidade e à vida de cada criança que vai ao encontro dos seus interesses, necessidades, bem-estar, evolução e construção de significados (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011).

Na Pedagogia-em-Participação outro conceito que se associa ao contexto e ao ambiente educativo é a conceção de espaço. Para esta pedagogia, o espaço é entendido de uma forma flexível e complexa, não se limitando a um local onde se joga, trabalha, diverte e se evolui, sendo também entendido como um espaço de relações, e como local relacional respeita o direito a *ser*, à aceitação e ao reconhecimento de fatores culturais (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011).

O espaço apresenta-se ainda como local em constante mudança, dependendo do grupo. Empreendedor e comunicativo, incentiva diferentes métodos de agir: em grupo (grandes ou pequenos), a pares, individualmente, respeitando ritmos e motivações pessoais (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011). O espaço pode também ser caracterizado pela flexibilidade, pluralidade, diversidade, culturalidade, ludicidade, afetividade e por ser um local em que a criança se sinta acolhida, ouvida e em segurança (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011). É através deste clima de cuidado com o bem-estar da criança, no que respeita ao seu desenvolvimento geral, que se constata a necessidade de alteração e de mudança nos espaços educativos. A noção de mútua influência entre o espaço e a criança é que desenrola um conjunto de possíveis conceções a ser idealizadas de espaço, onde a criança atua e aprende. Deste modo, importa refletir que a ação educativa se desenrola em determinado tempo e espaço, em que o tempo representa uma ordem sequencial de acontecimentos e situações, envolvendo a componente social e participativa do sujeito, e o espaço representa uma ordem adjacente, relativa aos objetos e às superfícies, envolvendo a componente física (Gibson, 1986).

A par da Pedagogia-em-Participação, Gibson (1986) entende que o ambiente é aquilo que o Ser Humano, percebe sobre determinado espaço, formando-se assim uma imagem individualizada do mesmo, agindo em consonância. A percepção do ambiente que rodeia o observador é condicionada pelos estímulos que este percebe através dos sentidos, que

nos permitem receber informação sobre determinado espaço e agir em conformidade com a mesma. A Teoria de Percepção Ecológica defendida por Gibson (1986) estabelece dois tipos de percepção. A concepção construída sobre o próprio sujeito - “*egoreception*”, ou sobre o ambiente que o rodeia – “*exteroception*”. Estas duas concepções encaminham a criança a adquirir a segurança e o conforto que necessita para explorar os diferentes espaços, sendo capaz de construir uma imagem individualizada sobre si própria e sobre o ambiente educativo. Depreende-se, portanto, que o ambiente influencia as ações do indivíduo, mas que o indivíduo, neste caso as crianças, se afiguram como sendo as próprias arquitetas do seu mundo de brincadeiras, adaptando os recursos que dispõem às brincadeiras que querem realizar (Gibson, 1986; Nascimento, 2009; Leitão, 2013). Por sua vez, o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança será melhor conseguido, quanto mais desejadas e pensadas forem as ações e quanto mais autêntica for a situação vivida pela criança, que devido ao seu interesse exploratório, quererá descobrir e aprender algo sobre si própria (Vayer, 1980).

A concepção de espaço pode também apresentar-se como resultado do temperamento e maturidade da criança. Winnicott (1975, citado em Nascimento, 2009) concebe um espaço onde a criança desenvolve o seu próprio mundo, fundamentando-se na realidade psíquica e na realidade externa. Para este autor, o brincar e a criatividade da criança desenvolvem-se numa terceira realidade, à qual ele chama de “Espaço Potencial”. Este espaço resulta da mistura entre a realidade psíquica das crianças, ou seja, o que ela imagina e concebe de determinadas ações e a realidade objetiva, relacionada com o mundo real. A relação entre estas duas dimensões irá despontar a criatividade da criança e levá-la a arquitetar as suas brincadeiras e ações de forma criativa, imaginária, mas também real.

Sendo a interação entre a criança e o espaço uma ação pautada pela reciprocidade, entende-se a influência que o espaço exerce sobre a mesma. Ao interagir com o espaço, a criança contacta com experiências onde estão refletidos valores, tradições e princípios morais. Estas situações pontuais vão permitindo à criança conhecer o meio envolvente, as regras a ele associadas, o cuidado com o espaço físico e com os materiais e ainda a relação que deve manter com os colegas do seu grupo, experimentando novas sensações e criando vínculos com as pessoas com que interage (Leitão, 2013).

No processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, ela irá interagir em determinados espaços, tanto físicos como sociais, e são esses espaços que irão contribuir para a edificação da sua personalidade. Tal como referido anteriormente, para que a criança

possa interagir com o espaço que a rodeia, este deve mostrar-se adequado, seguro, agradável, apelativo e com materiais ao alcance das crianças, para que esta não tenha receio de explorá-lo, fazendo escolhas e dando vida às suas interações com o espaço físico ou social (Leitão, 2013).

O presente estudo procurou corresponder ao referido anteriormente, sendo seu objetivo principal escutar a opinião das crianças de modo a tornar os espaços de Jardim de Infância mais agradáveis e, por consequência, proporcionar interações que desenvolvam as crianças no seu potencial máximo em diversas dimensões (e.g., pessoal, interpessoal).

### ***O Espaço Físico***

O Espaço Físico deve apresentar-se por áreas que valorizem os interesses da criança, utilizando diversos materiais e objetos que sejam interessantes e que promovam as ações independentes da criança, permitindo-lhe descobrir, interpelar, examinar e conhecer o espaço em que está inserida (Oliveira-Formosinho, 2007).

Todavia, importa analisar a complexidade das interações e das ações das crianças uma vez que estas dependem das informações que estas recebem dos locais em que se encontram inseridas. As interpretações, percepções e ações que poderão desencadear-se de determinado espaço variam, pois, a singularidade de interpretações e percepções das crianças, resulta da singularidade de ações existentes (Figueiredo, 2015). Fernandes (2015) assegura, ainda, que a análise dos espaços das crianças segundo a sua funcionalidade permite, “compreender o padrão de percepção das crianças, bem como os múltiplos significados funcionais de um espaço, isto é, as diferentes utilizações atribuídas pelas crianças aos espaços” (p. 13).

Neste sentido, Gibson (1986) concebe a Teoria da Percepção Ecológica, referindo que a criança constrói o seu mundo a partir de estímulos recebidos através dos cinco sentidos e não meramente por estímulos visuais. O Ser Humano pode ser estimulado através das superfícies e das suas características. Os aspetos característicos de uma superfície vão comunicar com o sujeito e desencadear determinada ação. De certa forma a luz, a textura, o cheiro e as cores de determinada superfície transmitem uma informação ao Ser Humano, que influenciará a perspetiva deste sobre determinado ambiente. As substâncias de determinados espaços são outro comunicador com o sujeito, levando-o a agir segundo a percepção que ele construiu do ambiente em que está inserido (Gibson, 1986). Por exemplo,

uma praia fluvial, com um rio onde se pode nadar, pode ser percebida de diferentes formas. Se para uma criança significa diversão e o seu instinto a fará atirar-se à água, para um adulto pode significar preocupação em que a criança se afogue e porventura gerar sentimentos de desconforto e agitação. A água, juntamente com o ar e a terra, forma o meio que para Gibson (1986) é outro comunicador. É nele que o Ser Humano se desloca, é estimulado e que conseqüentemente age. A diversidade de estímulos é essencial para que a criança vivencie a realidade, compreenda o mundo que a rodeia e a sua organização e estimule o seu pensamento, bem como o seu vocabulário (Freitas-Luís, 2014). Gibson (1986) constrói ainda uma visão mais alargada sobre a forma como cada indivíduo percebe o ambiente que o rodeia, afirmando que o ambiente não é visto apenas com os olhos, mas sim com os olhos que estão na cara, que se encontra apoiada nos ombros, que pertencem a um determinado corpo. Corporalmente, estes estímulos sensoriais podem desencadear um conjunto de movimentos, aos quais Gibson (1986) chamou “*Visual Kinesthesia*” que diz respeito à construção de duas ou mais oportunidades de ação, a partir de um só estímulo.

Paralelamente à teoria de Gibson, a Pedagogia-em-Participação, concebe que o espaço se ergue através da intencionalidade educativa, devendo potenciar o desenvolvimento, a independência, as relações sociais e a aceitação cultural de cada interveniente. Fisicamente, o espaço é entendido como um local flexível, sem barreiras entre áreas, sendo que o compromisso educativo balança entre o trabalho e o jogo, as brincadeiras e as aprendizagens, promovendo, assim, oportunidades espontâneas (Oliveira-Formosinho, Formosinho & Andrade, 2011). Esta pedagogia vem também afirmar que a estimulação recebida através do espaço físico, por intermédio das áreas contribui essencialmente para desenvolver a autonomia, a cooperação e a iniciativa da criança, a fim de se estimularem novas aprendizagens e a aquisição de novos conhecimentos. Neste sentido, os materiais disponibilizados assumem o papel de segundo educador, uma vez que relacionam a livre exploração da criança com a intencionalidade do educador. Estes são também encarados como fator promotor de jogos, brincadeiras e aprendizagens com bem-estar (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011). A livre exploração do espaço, por parte da criança, vai dar origem a uma relação criança-contexto, sendo que o meio, na sua simplicidade é capaz de influenciar as ações do Ser Humano, que irá ter a tendência de adaptar o meio a si mesmo. Esta relação de reciprocidade gera algo a que Gibson (1986) chama de “*terrestrial events*”. Para o autor estes eventos dividem-se em três variedades,

ou seja, o sujeito pode alterar o espaço de três formas. A primeira diz respeito à mudança do *layout* das superfícies, ou seja, à alteração da disposição das superfícies, levando-as a comunicar o que o sujeito deseja. A segunda trata-se da mudança da composição das substâncias presentes nas superfícies através da mudança da cor e/ou da textura. A terceira remete para a mudança na existência de uma superfície, ou seja, na mudança de estado de uma superfície, como, por exemplo, transformar um jardim num lago (Gibson, 1986).

Resumidamente, compreende-se que o sujeito é influenciado pelos estímulos que recebe de determinado ambiente, percepcionando-o à sua maneira. É através dessa concepção que o indivíduo é capaz de realizar mudanças no ambiente adaptando-o ao seu ideal e contruindo o seu mundo. Refere-se ainda que as opiniões das crianças ao nível do espaço físico foram tidas em conta neste estudo dado a sua relevância no seu desenvolvimento.

### ***O Espaço Social***

Fernandes (1995) afirma que o espaço social é compreendido pela sociologia como o espaço em que ocorrem relações interpessoais e que nele estão pressupostos, o lugar, o social e a cultura. Para este autor

o espaço social é entendido, nesta perspetiva, como um campo de forças onde os agentes se definem pelas suas posições relativas. O mundo humano torna-se um espaço de relações construído de acordo com os posicionamentos mútuos e com a avaliação que deles fazem os autores sociais. (p. 1179)

Compreende-se, portanto, que o espaço social é um espaço dinâmico e é edificado pelos agentes que nele intervêm. Ele é construído e percebido pelo indivíduo, sendo, pois, entendido como uma singularidade pessoal, não deixando, no entanto, de ser influenciado por outros fatores, os quais destacamos as relações interpessoais nele estabelecidas que frequentemente são afetadas por outras variáveis tais como a cultura.

Para a Pedagogia-em-Participação, o espaço social, no que se refere às interações propõe uma valorização da cultura, das vivências e conhecimentos das crianças. Estas relações pautam-se pelos valores democráticos, estruturando o dia-a-dia numa atmosfera de participação ativa, para que criança seja preparada para agir na sociedade cultural, na qual se encontra inserida (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, 2011, Oliveira-Formosinho, 2007). Neste sentido, é função do educador apoiar a criança na relação que

esta estabelece com o próximo, com os materiais e objetos e com as atividades e projetos desenvolvidos (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008, 2011).

É também valorizado o brincar, uma vez que a criança se envolve ativamente nas aprendizagens, agindo de forma motivada e se relaciona com os outros de forma positiva, estável e segura (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011). Para tal, a Pedagogia-em-Participação concebe quatro eixos, que dizem respeito à intencionalidade educativa e que procuram desenvolver a identidade sócio-histórico-cultural da criança (Oliveira-Formosinho, 2008).



Figura 4: Eixos de intencionalidade e áreas de aprendizagem inerentes às atividades e projetos, segundo Oliveira-Formosinho & Formosinho (2011, 2013).

O eixo de intencionalidade de ser-estar está associado à pedagogia do ser, ou seja, à construção de uma identidade quer em termos sociais, quer em termos culturais. Por sua vez, o eixo de pertencer-participar refere-se à pedagogia dos laços, pois é através destas atividades que a criança desenvolve sentimentos de pertença, seja a uma família, instituição, comunidade ou grupo (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2013). O eixo de explorar-comunicar, diz respeito às aprendizagens experimentais que a criança realiza e que a ajudam a refletir, analisar e comunicar com o que a rodeia, reunindo assim conhecimentos e capacidades essenciais ao seu desenvolvimento enquanto humanos e enquanto cidadãos. Por fim, o eixo de narrar-significar, refere-se à pedagogia do significado, isto é, a uma pedagogia em que a criança esteja habituada a falar sobre os assuntos que lhe dizem respeito, uma vez que se acredita que é através desta comunicação que a criança reflete, sente e constrói a sua identidade sobre uma experimentação de uma aprendizagem (Oliveira-Formosinho, 2008).

Estes eixos de intencionalidade refletem em parte o estudo desenvolvido, pois ambas as áreas (i.e., a área da identidade e comunicação e a área da linguagem e dos significados) estão envolvidas. Se por um lado, o presente estudo procura saber quais os significados que as crianças atribuem aos diferentes espaços, atendendo ao nível da exploração (espaço

físico), ou ao nível da comunicação (espaço social), por outro lado também se procurou compreender quais as motivações das crianças, atribuindo-lhes agência, transmitindo-lhes noções de pertença e de presença, ou seja, através da agência dada às crianças a fim de entender quais os espaços mais apetecíveis e quais as sugestões, estas sentiam-se parte de um grande projeto, a ser levado a cabo num espaço que também é delas e onde estas interagem diariamente.

Porém, existe uma perspetiva do espaço social que importa referir, que diz respeito ao conflito. Sousa (2012) define conflito a nível psicológico, com sendo algo intrínseco a cada indivíduo, ou seja, o conflito é visto como algo que faz parte da personalidade do indivíduo e que, portanto, o acompanha para toda a vida. Chrispino (2007) vem reforçar esta ideia com a afirmação de que o conflito é “parte integrante da vida e da atividade social” (p.16). Este pode ainda ser entendido como algo que ajuda o sujeito a aprender e a definir a sua personalidade no que atende à definição de valores e de regras. Chrispino (2007) reforça ainda que o conflito surge pelo desacordo de opiniões, pelas dificuldades na comunicação, pela má assertividade, o que faz com que não se estabeleçam condições para a existência de um diálogo. Compreende-se, pois, que a inibição destes requisitos possibilita, portanto, o surgimento de um conflito. Segundo Jesus (2012) os conflitos podem ser estabelecidos de quatro formas diferentes, sendo elas:

- **Interpessoal** – Conflito gerado entre duas pessoas.
- **Intrapessoal** – Conflito gerado com o próprio indivíduo (*Self*).
- **Intergrupar** – Conflito gerado entre grupos.
- **Intragrupar** – Conflito gerado dentro do grupo.

De acordo com Chrispino (2007), citando Moore (1998), os conflitos podem ser classificados da seguinte forma:



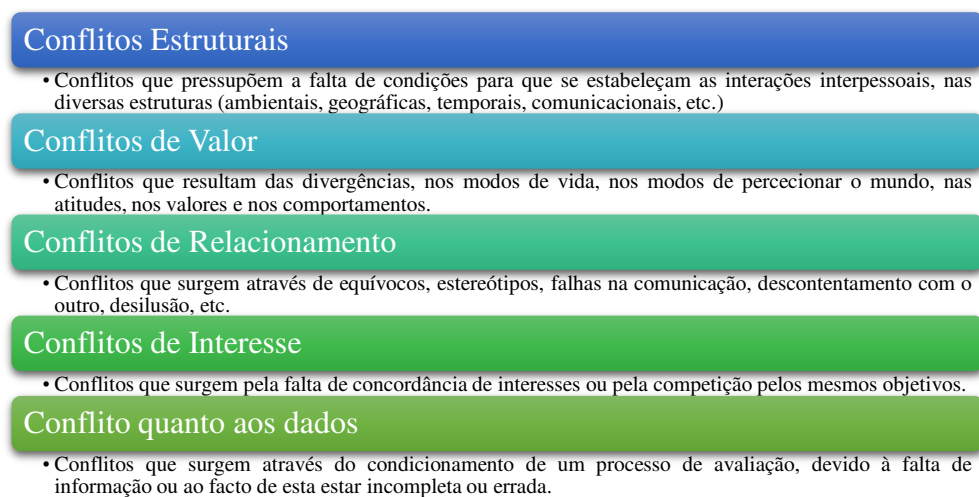


Figura 5:Tipos de conflitos (Moore, 1998, citado em Chrispino, 2007)

Para gerir situações de conflito, é fundamental compreender/conhecer o outro e/ou a si próprio (ver esquema abaixo identificado), sendo essencial realizar alguma reflexão e análise sobre esta temática, assim como desenvolver algumas competências. Nesta busca por encontrar uma resposta para a complexidade com que se afigura a resolução de conflitos, Chrispino (2007) afirma que,

um exemplo claro da dificuldade que temos para lidar com o conflito é a nossa incapacidade de identificar as circunstâncias que derivam do conflito ou redundam nele. Em geral, na escola e na família só percebemos o conflito quando este produz as suas manifestações violentas. (p.16)

Desta forma, observando o esquema abaixo apresentado (figura 6), compreende-se que porventura quando se assiste a uma agressão, o conflito já se encontra numa fase muito avançada, pelo que importa voltar a referir o papel de observador do educador com o objetivo de detetar este tipo de desacordos que possam eventualmente surgir.

Sousa (2012) refere a Teoria da dupla Preocupação (*dual concern theory*), como sendo a teoria que relaciona duas posturas que frequentemente estão envolvidas na emergência de conflitos. São elas, a preocupação connosco próprios e a preocupação com o próximo. Esta teoria defende que é o grau de preocupação com cada uma das dimensões que categoriza os comportamentos conflituosos e, conseqüentemente, a sua resolução. O esquema que se segue facilita a compreensão deste processo.

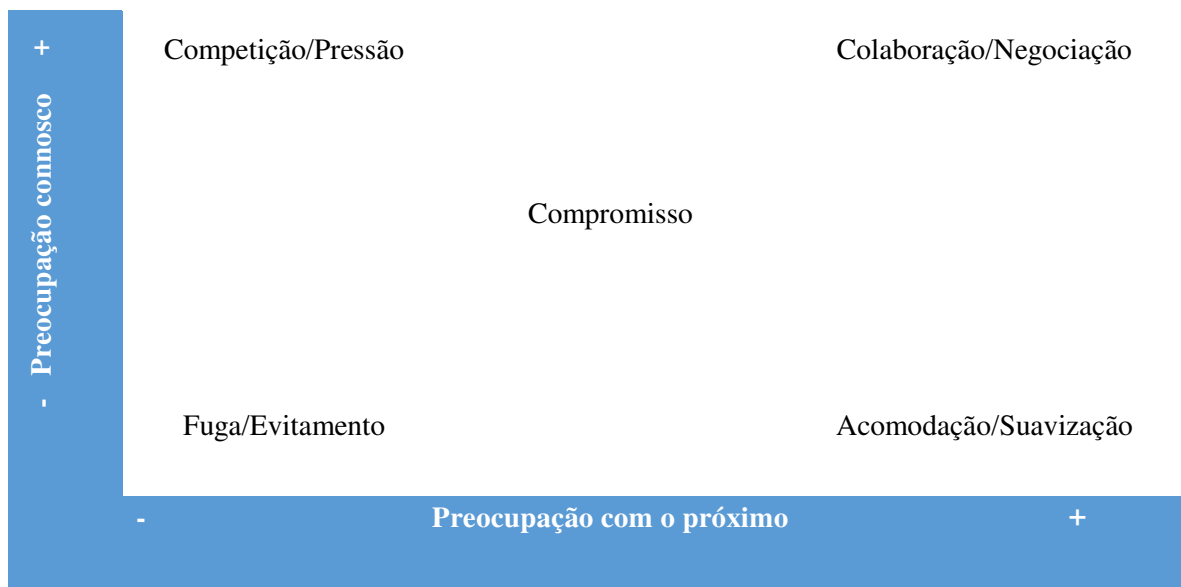


Figura 6: Estratégias de Resolução de Conflitos (Johnson & Johnson, 1997; Sousa, 2012)

Sousa (2012) analisou os comportamentos descritos no esquema acima apresentado, concluindo que a Competição surge pelo facto de se priorizar o próprio ponto de vista, desvalorizando a opinião do outro. Já a Fuga/Evitamento caracteriza-se pela despreocupação com o próprio indivíduo e com o outro, ao passo que a Acomodação/Suavização caracteriza-se pela realização da vontade do próximo, valorizando-o e, conseqüentemente, desvalorizando-se a si próprio. Neste caso o indivíduo desiste dos seus objetivos de forma a manter a relação com o máximo de qualidade possível. Qualquer um destes processos não permite uma mediação bem-sucedida de conflitos. Assim, torna-se essencial entender que todas as pessoas são diferentes, mas que se complementam. É necessário ainda que se identifiquem interesses comuns, que se evitem ataques pessoais e que se entenda o ponto de vista e o valor das ideias do outro, bem como se valorizem os seus aspetos positivos, equacionando uma resolução construtiva do conflito. Alcançando esta linha de pensamento é importante que se equilibre a preocupação com o *self* e com o outro. Se por um lado, esse equilíbrio é possível, graças ao estabelecimento de um compromisso, é visível, no esquema acima identificado, que este ajuste não satisfaz plenamente ambos indivíduos, pois implica que ambos tenham de abdicar de alguns objetivos de forma a chegarem a um acordo. Desta forma, surge a colaboração; através dela cria-se um equilíbrio entre o que são as preocupações com o próximo e a satisfação plena dos seus objetivos pessoais, resultando em ganhos mútuos, não só do próprio indivíduo como também daquele com quem se entrou em conflito. Este é um modelo que permite resolver conflitos, ou mesmo antecipar a sua resolução. Pode-se, portanto, encarar os conflitos de duas maneiras distintas. Por um lado, estes podem ser

percecionados como uma ameaça por acarretar desvantagens ao alcance de um objetivo. Por outro lado, podem ser percecionados como um desafio, no qual se buscarão novas estratégias para alcançar determinados objetivos, conseguindo-se um consenso entre as partes envolvidas. Este último deve ser promovido pelo educador, valorizando as questões éticas, morais e a construção de laços de amizade mais justos. Neste estudo foram também valorizadas as opiniões das crianças ao nível do espaço social, especialmente no que respeita à geração e gestão de conflitos, pois estas relevam-se essenciais para o seu desenvolvimento à semelhanças das relacionadas com o espaço físico.

## **2. O presente estudo**

O presente estudo foi desenvolvido num Jardim de Infância, integrado no Agrupamento de Escolas de Aveiro e contou com a participação de nove crianças. O seu objetivo principal consiste em avaliar e analisar a perceção das crianças dos espaços físico e social, designadamente nos domínios da sociabilidade e dos conflitos, no Jardim de Infância. Tem como objetivos específicos:

(1) valorizar a opinião das crianças enquanto protagonistas da reestruturação do espaço de Jardim de Infância, uma vez que se prevê uma diversidade de sugestões que poderão permitir a adequação deste espaço às necessidades das crianças;

(2) motivar as crianças a participar em projetos relativos à instituição dado que o espaço de Jardim de Infância é tido como um lugar delas e para elas;

(3) integrar de modo efetivo sugestões dadas pelas crianças na reestruturação do Jardim de Infância, permitindo o alcance das suas necessidades e do seu bem-estar;

(4) explorar e compreender qual a perceção que as crianças têm do espaço social, destacando nesta área a geração e gestão de conflitos.

Na elaboração do presente estudo, optou-se por uma metodologia de ação qualitativa, visto que neste se trabalhou com valores, crenças, representações, atitudes e opiniões das crianças (i.e., população-alvo). Este tipo de estudo é do tipo indutivo e descritivo na sua natureza, dado que o pesquisador desenvolve conceitos, ideias e entendimentos a partir de padrões encontrados nos dados recolhidos, em vez de recolher dados para comprovar modelos, teorias ou verificar hipóteses (o que ocorre nos estudos de carácter quantitativo). Neste caso, o pesquisador é, portanto, mais sensível ao contexto (uma variável extremamente valorizada no presente estudo). Os métodos qualitativos reconhecem ainda que os participantes interagem em função de significados que atribuem ao que os rodeia, dependendo da interação e interpretação dos mesmos (Stake, 2007). Em conformidade, integra-se um grupo de metodologias de recolha de dados mais flexível e adequado aos participantes e uma análise de dados que se apresenta mais diversificada, informal e menos quantitativa, de acordo com as condições existentes (Almeida & Freire, 2007). As metodologias qualitativas envolvem o uso intencional de um conjunto de materiais experimentais, tais como, os estudos de caso, as experiências pessoais e a introspeção, que

permitem ao participante descrever momentos, problemáticas e significados, quer seja da vida em grupo, quer seja da sua experiência pessoal e individual (Oliveira-Formosinho, 1998). Desta forma, e atendendo às características do presente estudo, optou-se pela utilização do estudo de caso, uma vez que este método permite uma descoberta contínua ao longo da execução do mesmo. Um estudo de caso corresponde a um método de análise profunda, referente a uma situação, ou seja, um caso, baseado em diversas fontes de evidência, sendo um método flexível, no que diz respeito à seleção de técnicas de recolha de informação (Pardal & Lopes, 2011). Este método é vulgarmente encontrado em diversas pesquisas na área da educação e serviço social, no estudo das pessoas ou programas e é entendido com um estudo complexo e em constante funcionamento (Stake, 2007). Esta descoberta pode levar o pesquisador a redefinir o seu caminho, atendendo à máxima de que o conhecimento é algo inacabado. Por outro lado, os estudos de caso permitem também a interpretação em contexto, não se limitando às ações, comportamentos ou problemas, referentes a casos isolados. Por sua vez, são entendidos como parte de um contexto ou de uma situação específica (Stake, 2007). Entende-se, portanto, que a realidade é analisada de forma profunda e complexa, em que diversas dimensões (i.e., dimensão física e dimensão social) são analisadas como um todo, por serem parte constituinte de um objeto. Os estudos de caso possibilitam ainda a utilização de variadas fontes de informação, num só estudo. Neste caso, o pesquisador procura e desenvolve estratégias de recolha de dados diversificadas de modo a obter o cruzamento de informações, validando-as ou rejeitando-as (Lüdke & André, 1986). Este método qualitativo recorre a diversos tipos de técnicas, diversificando assim o trabalho elaborado. Entre elas, podem utilizar-se entrevistas, análises documentais, entre outros (Pardal & Lopes, 2011). Assim, iniciou-se a planificação de todas as suas etapas (e.g., planificação dos procedimentos, planificação das sessões e planificação das entrevistas), permitindo deste modo orientar os procedimentos adotados e prever outros que pudessem vir a ser aplicados (Moitas, 2013). A planificação dos diferentes momentos enunciados a cima, foi sendo feita no decorrer do estudo. O pretendido era que o entrevistador se fosse preparando para cada um dos momentos, pelo que ocupava o tempo que antecedia cada um dos momentos referidos, planeando a melhor abordagem. Desta forma, tendo em conta o objetivo geral do presente estudo, foi promovida a captação de fotografias pelas crianças, tendo sido posteriormente realizada uma entrevista semiestruturada usando como base essas fotografias. Foram ainda predefinidas três questões centrais que pretendiam dar início a uma conversa não formal com as crianças sem perder o foco do estudo. As questões foram: “Qual foi o espaço que

escolheste?”, “Porque o escolheste?” e “O que mudarias neste espaço?”; porém a conversa afirmava-se suficientemente flexível, não obedecendo, portanto, a uma ordem específica de questionamento. Por outras palavras, entende-se que a elaboração de questões, e a comunicação entre o entrevistador e o entrevistado foi realizada de forma informal, aspeto típico de se verificar nas entrevistas semiestruturadas (Pardal & Lopes, 2011).

## **2.1 Caracterização da Realidade Pedagógica**

O Jardim de Infância situa-se num bairro de caráter social. A sua população residente é constituída, maioritariamente, por famílias oriundas das zonas mais periféricas da cidade de Aveiro e originárias dos PALOP (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa), por antigos habitantes realojados, e ainda, por estudantes da universidade. Caracterizado por uma grande diversidade de culturas, uma vez que existe uma grande variedade de etnias e nacionalidades, o bairro é muitas vezes referido como um local degradado e associado a uma grande insegurança. Pode ainda dizer-se que muitas das famílias que nele residem possuem baixos níveis socioeconómicos, sendo algumas delas apoiadas pela segurança social, beneficiando, em alguns dos casos, do RSI (Rendimento Social de Inserção) e de outros tipos de apoio.

É ainda possível identificar diversos problemas ao nível social, entre os quais: o insucesso e o abandono escolar, o desemprego e ainda, o abandono e negligência de menores.

É importante salientar que a caracterização da comunidade pouco se reflete no contexto do Jardim de Infância, tanto ao nível socioeconómico, como ao nível académico, facto que mais à frente se irá evidenciar.

Relativamente aos recursos ao seu dispor, pode dizer-se que o facto de o Jardim de Infância se localizar muito próximo do centro da cidade é um privilégio para a instituição, pela sua proximidade com os mais diversos serviços e instituições. Sob o ponto de vista urbanístico, este articula-se com uma zona maioritariamente habitacional o que lhe confere vantagens óbvias. No que diz respeito aos acessos, está simultaneamente protegida de vias de trânsito automóvel e a poucos metros de uma das principais entradas da cidade e das artérias relacionadas, permitindo o acesso a zonas e a pontos de interesse.

O grupo, no qual se realizou o estudo aqui apresentado, é constituído por 19 crianças, 7 entraram no ano lectivo 2015/2016, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos.

Através da observação das crianças em paralelo com a utilização do SAC (Sistema de Acompanhamento da Criança), pôde-se compreender que estas evidenciam na

generalidade níveis de bem-estar e implicação altos. Para Portugal e Laevers (2010) existe um conjunto de indicadores que permitem avaliar a implicação e o bem-estar emocional, tendo sido possível identificar no grupo a existência de abertura e recetividade, autoconfiança e autoestima, assertividade, vitalidade, alegria e ligação consigo próprios (p. 21,22). No que diz respeito à implicação pôde observar-se a evidência de níveis elevados de concentração, energia, persistência, complexidade e criatividade, precisão, tempo de reação, expressão facial e satisfação (p. 27, 28).

Foi possível observar que a intencionalidade da criança, a sua opinião, as novidades, a comunicação, os gostos, a disposição para algo, são aspetos que o adulto valoriza e, nesse sentido, a criança sente-se valorizada e com liberdade para ser ela própria.

As crianças que não demonstram níveis de bem-estar elevados parecem ser aquelas que entraram recentemente para o grupo. Acredita-se que este fenómeno se deva ao facto de estas ainda não estarem totalmente integradas no grupo e nas rotinas. Isto não significa que o grupo não integre as crianças ou que estas se sintam postas de parte, muito pelo contrário. Durante o período de observação foi possível observar que as crianças mais velhas, ou que estão no grupo há mais tempo, se esforçam por inserir os membros mais novos e demonstram alguma cautela e atenção com eles. Também foi possível observar a inserção das crianças mais novas nos jogos das mais velhas, por vontade de ambas as partes.

De forma geral, as crianças que constituem o grupo parecem estar bastante implicadas e responsabilizadas no seu processo de ensino-aprendizagem. Aliás, é de salientar a criatividade, a imaginação e a participação apresentadas na criação de novos espaços na sala ou em projetos de grupo, como foi o exemplo da tabela da distribuição de leites, do líder da reunião no final de brincar realizada com vista à arrumação da sala e também com a folha de presenças. As crianças e a sua vontade são partes ativas no processo educativo e pedagógico.

A par deste ambiente de co-responsabilização está a postura da educadora. Ela fala com as crianças sobre todos os assuntos que estas sugiram, ouve as suas opiniões e atribui-lhes valor, promove a resolução de conflitos através da comunicação, não força as crianças a fazerem algo que não queiram, é flexível, ponderada, calma e nas atividades que pretende realizar pergunta sempre “quem me quer ajudar?”, as atividades são das crianças, com as crianças e não existe uma inflexibilidade em relação à participação das mesmas.

Do grupo faz parte uma criança com Necessidades Educativas Especiais que é acompanhada por uma educadora de educação especial e por uma terapeuta da fala. Esta

criança manteve-se na educação pré-escolar por mais um ano, devido às dificuldades por ela manifestadas. Salientar a posição do restante grupo, uma vez que a criança não é excluída pelas dificuldades manifestadas.

## **2.2 Participantes**

O presente estudo englobou inicialmente um total de 19 crianças (dos 3 aos 6 anos), entre as quais 7 ingressaram no ano letivo 2015/2016. Os critérios de inclusão dos participantes foram: (1) não se encontrarem num processo de adaptação ao contexto de Jardim de Infância; (2) demonstrarem interesse em participar (efetivado pelo consentimento informado) e, (3) ter a capacidade de verbalizar as suas opiniões em relação ao espaço do Jardim de Infância. As sete crianças que não estavam integradas há pelo menos 1 ano no Jardim de Infância foram excluídas do estudo, por se encontrarem em processo de adaptação ao jardim de infância, aos adultos e ao grupo no qual estão inseridas. Além disso, outras três crianças não integraram no presente estudo por terem recusado a sua participação. Sendo assim, o presente estudo foi constituído por uma amostra total de 9 crianças com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos.

## **2.3 Estratégias de recolha de dados**

### **2.3.1 Fotografias**

As fotografias utilizadas no presente estudo foram captadas através da câmara fotográfica do Jardim de Infância. Cada criança captou um total de 6 fotografias, das quais 3 eram de espaços que apreciavam no Jardim de Infância. A escolha desta estratégia, está diretamente relacionada com o facto de as crianças poderem contribuir para o estudo utilizando outros modelos de comunicação – desenhos, mapas (Anderson, 2005; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008) – que, por sua vez, podem ser aplicados como elementos de participação ativa das crianças, assim como de suporte sempre que estas tenham dificuldades na comunicação verbal (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008). Além disso, as fotografias permitem ainda a descentralização da atenção das crianças perante as questões colocadas e respostas dadas, desenvolvendo um contexto confortável e permissivo da espontaneidade (Oliveira-Formosinho, 2008).



### **2.3.2 Entrevistas Semiestruturadas**

Neste estudo foi aplicada, individualmente, uma entrevista semiestruturada aos participantes. Nas entrevistas foram predefinidas duas questões, a saber “Qual o local que escolheste?” e “Porquê?”. No caso das fotografias captadas pelas crianças e que apresentavam os espaços que as crianças mais gostam, foi ainda colocada a questão “Com quem costumavas estar aqui?”. Estas questões foram inseridas de modo aleatório ao longo da sua execução. Toda a informação disponibilizada pelas crianças foi valorizada durante as entrevistas. Optou-se, por um lado, pela aplicação desta estratégia, uma vez que este método de recolha de dados respeita as competências e capacidades da população-alvo (i.e., ausência de literacia). Por outro lado, esta estratégia permite amenizar a pressão das crianças em dar respostas corretas (Pardal & Lopes, 2011), i.e., a tendência para corresponder à desejabilidade social, promovendo uma atmosfera de “conversa”, criando um ambiente confortável para as mesmas (Oliveira-Formosinho, 2008). Durante a aplicação desta estratégia o entrevistador procurou minimizar o impacto de diversos erros, tais como descredibilizar a opinião das crianças e promover a propensão para corresponder às expectativas do outro (ver Introdução para informação mais detalhada). Foi ainda promovido o respeito pelas crianças, tendo em conta aspetos como a privacidade, a confidencialidade e a recusa (Oliveira-Formosinho, 2008).

### **2.3.3. Observação**

Relativamente à observação realizada foi de natureza naturalista, não-participada e com um campo de observação alargado (i.e., molar e molecular) (Estrela, 1994). Desta forma, o observador procurou manter-se à parte das interações das crianças, entre si e em diferentes locais, sendo observadas as suas ações e comportamentos de forma generalizada. Pretendia-se, assim, recolher informação sobre as ações e comportamentos das crianças e viabilizar as respostas dadas pelos participantes nas entrevistas.

## 2.5 Procedimentos

Para dar início à recolha de dados foram realizados pedidos de autorização aos pais e/ou encarregados de educação das crianças, não sendo necessário pedir autorização à instituição por se tratar de um estudo complementar a um projeto do interesse da mesma. Após obtenção dessas autorizações, foi solicitado junto das crianças os seus consentimentos informados. Obtidas todas as autorizações necessárias para proceder à recolha de dados, as crianças foram mais uma vez abordadas, individualmente, para a captação de fotografias e a realização da entrevista. Importa referir que, caso a criança mostrasse recusa naquele momento, o seu direito era respeitado. Para a captação de fotografias as crianças foram informadas que poderiam escolher qualquer local da instituição, independentemente de serem espaços interiores ou exteriores. Em primeiro lugar, foi-lhes solicitada a captação de fotografias de espaços que preferiam e depois daqueles que menos gostavam.

As entrevistas foram realizadas num gabinete do Jardim de Infância que garantiu o respeito pela privacidade e confidencialidade das informações recolhidas. Neste contexto eram apresentadas, sequencialmente, às crianças as primeiras três fotografias que captaram, colocando-lhes a seguinte questão: “Qual foi o espaço que escolheste nesta fotografia?”. Esta questão permitiu que o entrevistador visualizasse o espaço da mesma forma que as crianças o percecionavam. Foi visível, em alguns casos, a reticência das crianças em explicarem quais os espaços escolhidos. Contudo, o entrevistador procurou manter-se curioso e atento às respostas das crianças aceitando-as e compreendendo-as com o objetivo de as manter tranquilas e descontraídas. Após a identificação dos espaços preferidos, era solicitado às crianças que apresentassem os motivos pelas suas preferências, usando a seguinte questão: “porque gostas deste espaço?”. Neste contexto, o entrevistador manteve-se atento às respostas das crianças, pois estas poderiam dar as suas respostas de modo a corresponder às expectativas do adulto. Expressões como “estou a perceber”, “entendo” e “podes explicar um pouco melhor” foram aplicadas no sentido de promover a continuação das explicações das crianças e que estas fossem o mais sinceras possível. Para além disso, os participantes foram ainda questionados se as ações por eles desenvolvidas eram realizadas individualmente ou em grupo, sendo que a questão inicialmente colocada era “com quem costumavas estar nestes locais?”. Nesta questão verificou-se, por várias

vezes, relutância por parte das crianças face a espaços que não gostavam, visto que na maioria dos casos os motivos estavam relacionados com medos ou conflitos com outras crianças e/ou adultos. O entrevistador nestas circunstâncias mostrou-se sempre compreensivo, o que proporcionou um ambiente mais descontraído e confortável. Para além destas informações, as entrevistas permitiram ainda verificar a importância que as crianças atribuem à construção dos espaços no qual estão inseridas. Refere-se ainda que, as entrevistas foram gravadas em formato vídeo para posteriormente serem analisadas.

### 3. Resultados

As figuras abaixo apresentadas correspondem à compilação dos vários resultados obtidos no estudo. No geral, estas representam as respostas dadas pelas crianças sobre qual os locais que estas escolheram e quais as suas motivações apresentadas durante as entrevistas individuais. Através das respostas recolhidas foram identificados padrões que permitiram construir as figuras que de seguida são apresentadas e analisadas. Refere-se que as frequências das respostas dadas, foram utilizadas como medida de análise, sendo os resultados apresentados em percentagem.

#### 3.1 Apresentação dos espaços que as crianças mais gostam

Neste parâmetro serão apresentadas as figuras, que representam os padrões de resposta das crianças em relação aos espaços pelos quais revelaram maior preferência. No geral, as figuras que se seguem revelam o gosto em relação aos seguintes espaços: (1) os que desenvolvem a socialização entre crianças e, (2) os que proporcionam a influência mútua entre o contexto e as crianças.

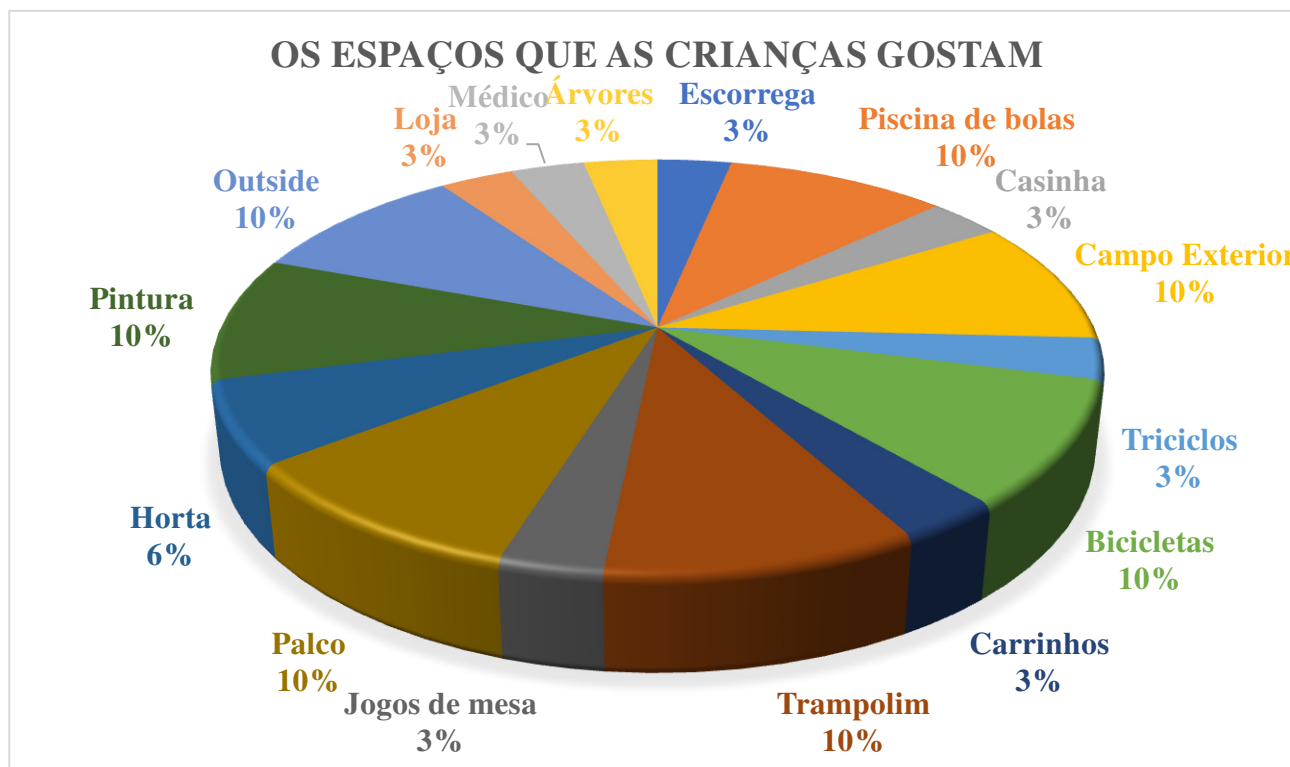


Figura 7: Os espaços que as crianças mais gostam

A primeira questão incluída na entrevista semiestruturada era “qual foi o espaço que escolheste nesta fotografia?”. Esta questão permitia ao entrevistador começar a visualizar a foto da mesma forma que o participante. Numa primeira fase da entrevista, o pretendido era enumerar os locais que as crianças mais gostavam, posteriormente, era-lhes pedido que justificassem as suas preferências.

Da análise de resultados que constam na figura 7, pode-se verificar que os espaços preferidos das crianças correspondem ao espaço exterior, do qual se destacam o campo de futebol, as bicicletas, o trampolim e o *outside*<sup>4</sup>. No entanto, verificou-se também alguma preferência por alguns espaços interiores, em particular, a sala de prolongamento, a piscina das bolas, a área das pinturas, a sala de atividades orientadas e a sala dedicada ao brincar livre. O apreço por estes espaços deve-se, essencialmente, no caso das salas do prolongamento, e do brincar livre, ao conjunto de recursos disponíveis a serem utilizados pelas crianças. Já no caso da sala das atividades orientadas, a sua preferência deve-se ao facto de este espaço proporcionar a entreajuda na execução dos jogos mais complexos. Nesta sala estão disponíveis jogos de mesa, o canto da pintura, livros, lápis e canetas, bem como um computador, para que a criança possa escolher uma atividade a seu gosto. Procurou-se, portanto, compreender as motivações das crianças em relação aos locais escolhidos e compreendeu-se que as suas motivações se relacionam com o gosto que estas demonstram por saltar, correr, jogar futebol, realizar atividades que envolvam velocidade, mexer em gelatina ou fazer digitinta. Alguns participantes revelaram ainda apreço por estar em determinados locais porque podiam descansar, como é o caso dos bancos que estão por baixo dos cabides.

Foi também enunciado nas entrevistas que uma das motivações indicadas se relacionava com o facto dos locais enunciados, se aproximarem da realidade vivida pelas mesmas. Foi também referido que uma das razões que levava as crianças a gostarem daqueles locais, se relacionava com o facto de estes representarem a participação das crianças e a apresentação dos resultados das atividades realizadas pelas crianças.

---

<sup>4</sup> Entende-se como *outside* o espaço exterior na sua globalidade.



*Figura 8: brincar com amigos*

Durante a realização das entrevistas as crianças foram ainda questionadas se as brincadeiras e todas as ações por elas desenvolvidas eram realizadas individualmente ou em grupo, sendo que a questão inicialmente colocada era “com quem costumas estar nestes locais?”. No que respeita à realização de atividades individualmente ou em grupo, há uma preferência clara por realizar as atividades com amigos (Figura 8). Esta preferência foi validada através de observação, verificando-se que efetivamente as crianças tendem a interagir com o espaço em grupo, sendo muito pontual a interação isolada. Outra motivação para a preferência por determinados locais também se relaciona com a participação e colaboração das crianças na exposição de trabalhos e na estruturação do ambiente educativo.



### 3.2 Apresentação dos espaços que as crianças menos gostam

Neste parâmetro, serão apresentadas as figuras que correspondem aos padrões identificados durante as entrevistas semiestruturadas, acerca dos espaços que os participantes elegeram como aqueles de que menos gostam. À semelhança do referido anteriormente, as figuras abaixo apresentadas objetivam, igualmente, responder às seguintes questões: “Qual o sítio que escolheste?” e “Porquê?”.

Em relação à Figura 10, esta ilustra os espaços selecionados pelas crianças como os menos preferidos. Já a Figura 11 representa as motivações que desencadearam a escolha destes espaços, esclarecendo, portanto, a razão das crianças não gostarem de estar em determinados locais e o que sentiam quando estavam nos mesmos, respetivamente.

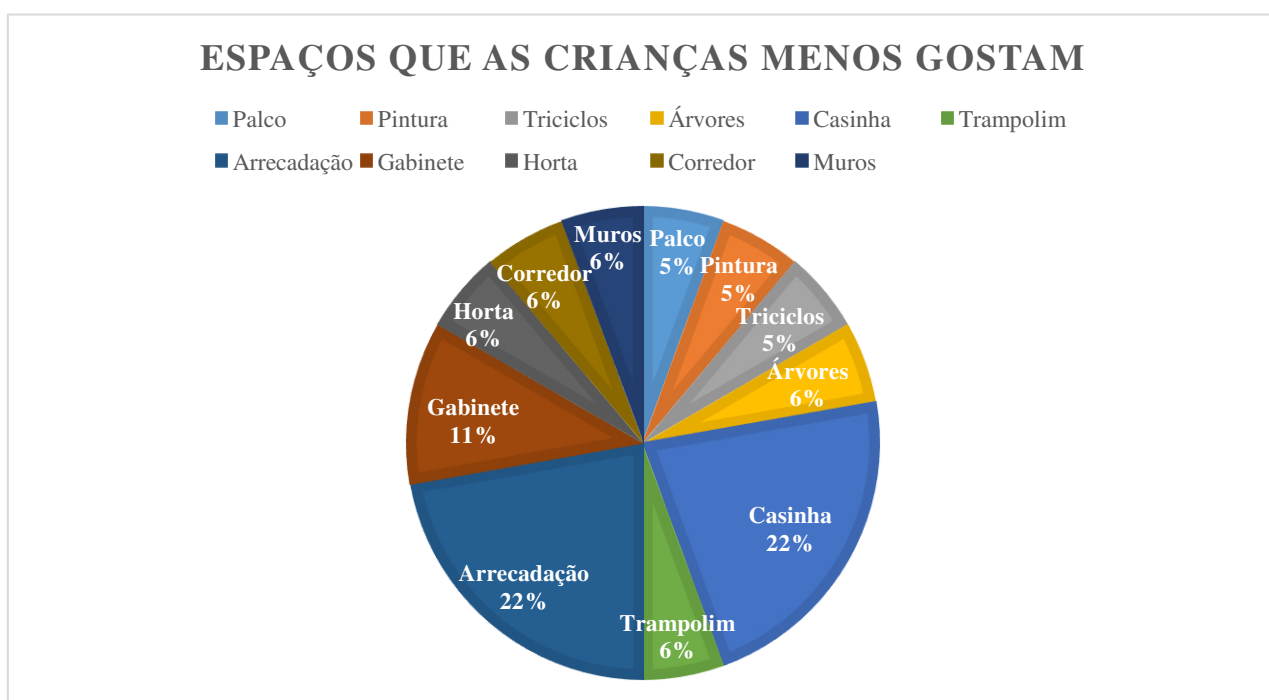


Figura 9: Espaços que as crianças menos gostam

A Figura 10 diz respeito aos locais que as crianças escolheram como sendo aqueles onde não gostam de estar, passear ou brincar. Da sua análise pode-se verificar que foram vários os espaços referidos como os menos preferidos pelas crianças (11 no total), mostrando claramente que preferem evitar este tipo de espaços. Relativamente à sua localização, ou seja, se se situam no interior ou exterior, percebe-se que foram enunciados



mais espaços pertencentes ao exterior (i.e., 6 num total de 11 respostas) do que os espaços interiores (i.e., 5 num total de 11 respostas). Porém, avaliando a frequência (*n*) de respostas dadas, entende-se que, os espaços interiores são mais frequentemente abordados pelas crianças, ao contrário dos espaços exteriores, sendo esta diferença de onze respostas dadas para o interior e apenas seis para o exterior (Tabela 1).

*Tabela 1: Locais eleitos pelas crianças e respetiva frequência (n)*

<i>Espaço</i>	<i>Local</i>	<i>Frequência (n)</i>
<b>Exterior</b>	Palco	1
	Triciclos	1
	Árvores	1
	Trampolim	1
	Horta	1
	Muros	1
<b>Interior</b>	Arrecadação	4
	Gabinete	2
	Pintura	1
	Corredor	1
	Casinha	4

Ao longo das entrevistas também se verificou o evitamento demarcado por parte das crianças em relação aos triciclos, sendo frequente que estas optassem pela bicicleta e/ou outra atividade (e.g., jogar futebol, ou correr). As crianças revelaram ainda alguma aversão à passagem no corredor. Este evitamento de determinados espaços, conduz à principal motivação captada nas entrevistas sobre os locais que os participante menos gostavam, ou seja, a existência de conflitos.

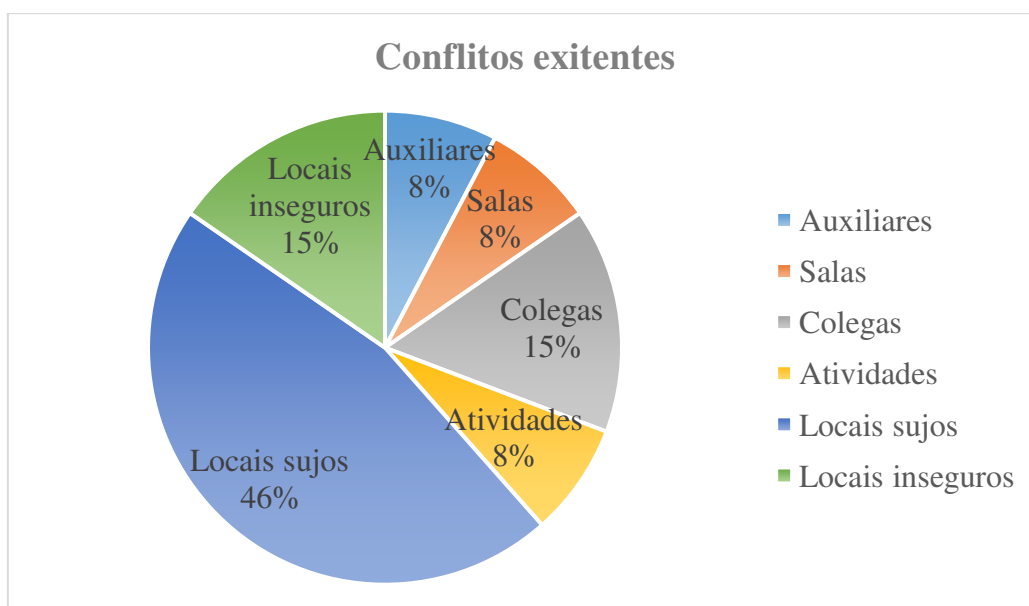


Figura 10: Conflitos existentes

Um das principais motivações referidas pelos participantes remete-se para a existência de conflitos. Além da existência de conflitos em relação a determinados locais, pelas mais diversas razões, constatou-se ainda que estas discordâncias diziam respeito à interação entre as crianças e os adultos, devido a diversos motivos – organização das salas ou com as atividades planeadas (Figura 11), que também desencadeavam algum evitamento em relação aos espaços no qual os mesmos ocorriam. Efetivamente, as respostas recolhidas pressupõem a existência de conflitos, que, embora seja “*parte integrante da vida e da atividade social*” (Chrispino, 2007, p.16), impedia as crianças de disfrutarem de determinado espaço. Compreende-se, portanto, que os conflitos tendiam a surgir não só com os adultos, colegas e intuição, mas também com os espaços onde os participantes interagiam. De facto, evidenciou-se a existência destes conflitos em determinados locais enunciados, uma vez que estes despoletavam sentimentos de falta de zelo e insegurança.

A desaprovação por determinados locais foi também justificada pelos sentimentos que estes lhes geram, tais como: insegurança, perigo, medo, nojo e falta de zelo (Figura 11). Das oito respostas dadas no total, seis indicavam sentimentos de nojo, de reprovação e de apatia, oscilando entre os seguintes motivos: “não gosto de me sujar, porque tenho que lavar as mãos e isso faz-me lembrar quando lavo a loiça e não tenho tempo para brincar”; “não gosto de me sujar porque é peganhento”; “não gosto de me sujar porque depois tenho

que tomar banho”; “não gosto de me sujar, porque a minha mãe não gosta e se ela não gosta, eu também não”. As restantes respostas (2 num total de 8) indicaram sentimentos de perigo e de risco, que inibiam as crianças de realizar determinadas brincadeiras, por se sentirem inseguras. Importa referir que estes padrões foram legitimados através da observação realizada, tendo-se constatado, por exemplo o desinteresse por determinados locais devido a conflitos gerados.

Decorrente desta avaliação, foi solicitado ainda que as crianças dessem sugestões que permitissem que o Jardim de Infância se tornasse um espaço mais agradável. As respostas obtidas foram diversificadas, uma vez que as sugestões feitas englobaram todo o espaço físico do Jardim de Infância (interior e exterior), bem como as rotinas diárias. A tabela que se segue resume os resultados recolhidos.

*Tabela 2: Sugestões dadas pelos participantes para possíveis alterações no Jardim de Infância*

<b><i>INTERIOR</i></b>	<b><i>EXTERIOR</i></b>
Ter mais tempo para brincar.	Ter mais tempo para brincar.
Que o tempo de brincar não fosse encurtado em prol das atividades orientadas.	Que o tempo de brincar não fosse encurtado em prol das atividades orientadas.
Arrumar a relva que não foi utilizada.	Ir mais vezes ao campo do exterior, porque é mais real. (3)
Uma sala vazia só para correr.	Rebolar nos montes de relva.
Que a arrecadação fosse mais colorida.	Manter o palco limpo.
Ter mesas grandes para comer e mesas pequeninas para brincar.	Andar mais tempo no trampolim.
	Menos ferros no trampolim. Magoa as crianças.
	Um jardim de infância mais colorido.
	Muros do jardim de infância azuis.
	Plantar frutas e legumes na horta. (3)
	Ir apanhar folhas.
	Subir às árvores.

Avaliando a tabela acima referida, verifica-se que foram realizadas mais sugestões de mudança para o espaço exterior do que para o interior. Este dado levanta as seguintes questões: Será que é dada maior importância e atenção à construção do espaço interior do que à planificação e construção do espaço exterior? Estará o espaço interior mais bem pensado do que o exterior? Deve o espaço exterior ser mais planificado? O estudo desenvolvido não permite responder efetivamente a estas questões, todavia, são reflexões que talvez devam ser feitas e analisadas, porventura noutros estudos.

Outro aspeto que importa esclarecer é o número de crianças que refere que gostava de “Ir mais vezes ao campo de futebol (exterior ao Jardim de Infância), porque é mais real” (3 respostas num total de 9) e apreciava “Plantar frutas e legumes na horta” (3 respostas num total de 9). Estes resultados indicam que  $\frac{1}{3}$  dos participantes gostaria de utilizar o campo de futebol externo ao Jardim de Infância e replantar a horta presente no espaço exterior. Refere-se ainda que as crianças, na sua maioria, sugeriram alterações exequíveis aos espaços, transmitindo uma noção de consciência, de responsabilidade e de criatividade. As suas respostas encaminharam-se para a realização de várias atividades, tais como correr, rebolar, jogar futebol, saltar no trampolim, subir às árvores, entre outras. Por outro lado, muitas das respostas estão também relacionadas com alterações no Jardim de Infância, tais como, pintar os muros, a sala da arrecadação e a instituição no geral. De resto, os resultados recolhidos referem-se à segurança das crianças, à arrumação da instituição e às rotinas. Em suma, esta diversidade de sugestões demonstra que as crianças patenteiam uma consciencialização do mundo à sua volta, uma responsabilidade de pensamento, bem como uma grande criatividade, reforçando a ideia de que deve ser promovida constantemente a sua agência nas questões que direta ou indirectamente as envolvam.

#### **4. Discussão**

Analisando os resultados do presente estudo as crianças são capazes de avaliar o que as rodeia e sugerir novas alterações, desde que tenham a liberdade de agir. Aqui se estabelece o âmago das entrevistas realizadas. Estas permitiram não só recolher as informações necessárias para a alteração dos espaços do Jardim de Infância, como também objetivaram habilitar as crianças com atitudes de responsabilidade e consciência sobre o que as rodeia, capacitando-as de sentimentos de competência e autonomia (Azevedo & Oliveira-Formosinho, 2008). Os resultados obtidos espelham esse mesmo contributo que as crianças podem ter na reestruturação do espaço do Jardim de Infância, uma vez que neles estão descritos os locais que as crianças menos gostam e as sugestões de alteração que realizariam para melhorar esses espaços. Este contributo pode ser descrito de forma sumária: as crianças, em geral, mostraram gostar de estar no exterior da instituição, sem que necessariamente realizem alguma ação; mostraram ainda gostar, essencialmente, de atividades tais como saltar, correr, deslocar-se rapidamente pela instituição, bem como brincar com os amigos, dimensão relacionada com o espaço social, e intervir na decoração da instituição, aspeto relevante, visto que os participantes do presente estudo foram sempre demonstrando análise crítica sobre os diferentes espaços da instituição.

Verifica-se ainda que o espaço exterior é aquele que merece mais atenção, uma vez que é nele que as crianças registam mais locais no qual manifestam mais desagrado, assim como um volume substancial de sugestões de alteração. O facto de a maioria das sugestões de alteração dadas pelas crianças estarem relacionadas com o espaço exterior, local preferencialmente apreciado por estas, motiva o questionamento e a reflexão. Se as vivências do pesquisador, assim como os dados recolhidos, indicam que as crianças gostam de brincar e de estar no exterior, como é que é nele que elas têm mais aspetos que não gostam e que alterariam? Acredita-se que esta questão está relacionada com a falta de planificação e de investimento nos espaços exteriores. Torna-se, portanto, fundamental uma planificação cuidada do espaço exterior atendendo às necessidades e sugestões das crianças, à semelhança do que é realizado com o espaço interior, permitindo, em última análise, o desenvolvimento máximo e saudável das crianças.

À luz do estudo desenvolvido, pode afirmar-se também que espaços sem luminosidade, segurança, zelo, arrumação e cheios de material, são locais que maioritariamente desencadeiam percepções negativas por parte das crianças. Por exemplo, e atendendo à vivência do entrevistador, verificou-se que as crianças se sentem particularmente desconfortáveis com determinados espaços como é o caso da arrecadação. Neste caso em particular, o medo gerado nas crianças em relação ao espaço arrecadação estava relacionado, por exemplo, pelo facto de este ser um local fechado e, na maioria do tempo, escuro, gerando, deste modo, a percepção de estímulos (e.g., visuais) perigosos. Além disso, o desconforto evidenciado pelas crianças em relação à arrecadação estava também associado a épocas festivas específicas, como é o caso do Halloween. Por exemplo, as crianças comentavam o facto de a porta conter animais “estranhos”, que numa época suscitadora de medos, agravava ainda mais a percepção de perigo. Contudo, esta sensação de desconforto associado a alguns locais do jardim de infância não se limitava somente à arrecadação. Os participantes consideravam ainda que o corredor, o gabinete e a horta eram locais desarrumados e desleixados, uma vez que recorrentemente tinham materiais “no meio do caminho” e estavam sempre “muito cheios”. No caso da horta, as crianças mostravam alguma tristeza devido à ausência de manutenção regular.

Outro aspeto interessante em relação ao medo gerado pelos espaços, temática frequentemente reportada pelas crianças nas entrevistas, diz respeito ao facto de as crianças afirmarem não usufruir de determinado espaço com receio de ser perigoso ou de se magoarem, o que é curioso, uma vez que as crianças são naturalmente curiosas e exploradoras do que as rodeia. Embora não tenham sido declarados fatores externos que conduzissem a estes sentimentos, era interessante compreender o motivo pelo qual as crianças desenvolvem estes medos em relação a determinados espaços que, não raras vezes, são considerados bastante seguros. Neste sentido, e podendo ser uma das variáveis desencadeadores do padrão acima referido, importa referir que o Ser Humano recebe estímulos a partir das características das superfícies. Recebe-os através dos cinco sentidos. Desta forma a luz, a textura, o cheiro e as cores de determinada superfície transmitem uma informação ao Ser Humano, que influenciará a sua perspetiva sobre determinado ambiente (Gibson, 1986), podendo, neste caso em particular, todo o conjunto de estímulos emitir perigo. As crianças revelaram ainda sentimentos de insegurança face ao facto de se sujar. Analisando as respostas dos participantes, compreende-se que a reprovação por se sujar está diretamente ligada com fatores externos, tais como: tomar banho, lavar a loiça e

agradar aos pais. Esta análise conduz a outra reflexão: até que ponto estes fatores externos condicionam o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças? Esta variável poderia ser avaliada em estudos futuros.

Foram também enunciados pelas crianças alguns conflitos entre pares, contudo, Katz e McClellan (2005) afirmam que o “conflito é inevitável entre os membros de qualquer grupo de crianças” (p. 22) sendo desejável uma construção de um contexto social saudável onde “as diferenças e necessidades individuais das crianças recebem uma resposta que denota uma igual preocupação e respeito” (p. 32). Na verdade, durante as entrevistas algumas crianças afirmaram que não gostavam da casinha por várias razões, de entre as quais podemos destacar o facto de ser um jogo “para meninas” ou porque nunca podiam interpretar o papel que desejavam. Através do estudo realizado, acredita-se que estes desacordos resultavam de opiniões diferentes e do confronto de personalidades fortes, o que fazia com que algumas crianças não aderissem tanto a determinado tipo de brincadeiras. De facto, vivenciava-se, pontualmente, situações conflituosas entre as crianças, às quais nenhuma das partes cedia. Também foi referido nas entrevistas o facto de os participantes não gostarem que os outros mexessem nas suas coisas, o que se verificava com alguma frequência, principalmente quando as crianças levavam brinquedos de casa para o jardim-de-infância.

Além disso, em entrevista foram identificados, pontualmente, outro tipo de conflitos na relação adulto-criança. Neste caso, estes ocorriam basicamente pelo facto de os adultos impossibilitarem as crianças de realizar determinadas ações por receio de estas se magoarem e/ou suja-rem. Esta questão é bastante complexa, visto que através da vivência do entrevistador, chega-se à conclusão que os impedimentos impostos pelas auxiliares são fortemente relacionados com o facto destas atividades poderem constituir perigos (i.e., por experiências do passado) ou por solicitações dos pais das crianças para que estas não se sujem. No entanto, as crianças prececionam que as auxiliares não querem que elas brinquem. Contudo, o presente estudo, não pretende tirar elações de qualquer situação ou opinião, priorizando-se apenas a recolha, análise e validação dos dados recolhidos. Este é um tipo de conflito bastante comum entre duas personalidades que se traduz por ser um conflito de relacionamento, tal como foi referido na introdução teórica, em que não são partilhados os mesmos pontos de vista, gerando-se um conflito de valores, por resultar numa divergência de valores, atitudes, entre outros (Chrispino, 2007). Para além dos

conflitos na relação adulto-criança, surgem também os conflitos entre salas e durante as atividades (relação adulto-adulto). Estes conflitos surgiram de respostas que facilmente fariam um educador repensar e refletir sobre as suas práticas, pois estão relacionados com a falta de cooperação entre salas, ao nível dos temas desenvolvidos na instituição, e também com a redução do tempo de brincar em benefício do tempo em que se realizam atividades orientadas. Este último aspeto, tornou-se um marco de reflexão para o entrevistador enquanto educador estagiário, uma vez que promove a autorreflexão sobre as suas práticas. Durante a entrevista, R. afirmava “podias mostrar-me como é bom trabalhar” e dizia ainda “não gosto de trabalhar, porque assim passamos muito tempo a trabalhar e depois é hora de arrumar e eu não brinco nada”. Este aspeto motivou intensa reflexão. De facto, compreendeu-se que as crianças encaravam as atividades orientadas como trabalho e que não gostavam que essas se prolongassem pelo tempo de brincar. É nesta fase que se evidencia a importância da realização deste tipo de estudos, pois tal como foi referido na introdução teórica, registar a realidade das crianças, ouvindo-as, permite adequar as atividades aos seus gostos e às suas necessidades, alcançando-se, desta forma, uma ação educativa de qualidade (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

Tendo subjacente o estudo realizado, as crianças demonstraram ter a capacidade de enunciar um conjunto de regras nas quais se denota a preocupação com o espaço e sua manutenção, bem como regras de comunicação mesmo em situações de conflito. As crianças revelam-se ainda capazes de avaliar as suas atividades, demonstrando capacidade de análise crítica.

O estudo desenvolvido realça, portanto, que as crianças são indivíduos empreendedores, capazes de realizar uma análise crítica sobre aspetos que as rodeiem, mas também são criativos o suficiente para sugerirem alterações e se colocarem assim em primeiro lugar na sua aprendizagem. Através do estudo desenvolvido, percebe-se que a criança é um ser consciente, capaz de avaliar, sugerir, criar a sua própria aprendizagem, com a ajuda dos colegas e dos adultos que a acompanham. Esta questão está diretamente associada à pedagogia adotada para a elaboração do presente estudo, na medida em que defende uma democratização na participação da criança, atribuindo-lhe agência, para que esta seja livre para expressar as suas vontades e os seus gostos (Oliveira-Formosinho, 2008; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, 2013).



## Considerações Finais

O estudo desenvolvido pretendeu evidenciar o papel preponderante das crianças, enquanto participantes no processo de recolha de dados sobre os espaços no qual estas estão inseridas. A sua participação neste estudo procurou capacitar os participantes de sentimentos de competência e autonomia, sendo que se perspetiva que estas possam, futuramente, compreender a importância de pensar sobre si e sobre o que as rodeia (Azevedo & Oliveira-Formosinho, 2008). A atribuição de agência aos participantes do estudo desenvolvido é assim encarada como um aspeto vantajoso do mesmo. Através desta participação e escuta ativa, foi possível elaborar uma lista de locais do Jardim-de-Infância que mereciam especial atenção. Ainda relacionado com a participação das crianças, revelou-se ainda bastante benéfico explorar novas técnicas de recolha de dados, de entre elas as fotografias e as entrevistas. Desta forma, foi possível criar novas formas de pensar e agir, a fim de entender qual o impacto das práticas do educador no grupo, no qual está inserido.

Neste sentido evidenciou-se também a colaboração entre o educador e a criança. Oliveira-Formosinho (2011) defende que o “aprender dá um papel de relevo à criança, à colaboração entre pares e à colaboração do(a) educador(a)” (p.103). Compreende-se, portanto, que o educador, entrevistador, professor, ou qualquer outro agente que pretenda refletir sobre os aspetos que diariamente se relacionam com as crianças e nos quais é fundamental a intervenção e a participação destas, deve apresentar uma postura caracterizada pela escuta e pela observação. Concretamente, a recolha de dados efetuada envolveu a cooperação entre educador e criança, entrevistador e entrevistado, o que pressupõe uma postura de aceitação incondicional por parte do educador, permitindo às crianças, por consequência, respostas como “não sei” e/ou respostas espontâneas (i.e., não condicionadas pela desejabilidade social e/ou baseadas na pressão sentida) e um ambiente no qual as mesmas se sentissem confortáveis e ouvidas. O entrevistador procurou também ser reflexivo, realizando diariamente uma autoanálise do seu diálogo, uma vez que o processo de recolha de dados é realizado através do confronto de duas linguagens distintas; a da criança e a do entrevistador (Oliveira-Formosinho, 2008; Goode e Hatt, 1979; O’Kane, 2005).

No seguimento do papel do adulto, Freitas-Luís (2014) descreve o seu papel de forma aprazível afirmando que:

o educador narra as vozes que escuta, a ação do sujeito, (...) as reações, os diálogos estabelecidos, as interações, as tomadas de decisão, (...) os feitos da criança e os significados que esta atribui ao circundante e que expressa por intermédio da voz, gestos e ações. (p.401)

Este aspeto foi prioritário ao longo da execução deste estudo, garantido a qualidade da informação recolhida, uma vez que permitiu ao entrevistador manter-se tranquilo no processo de recolha e análise dos dados e acessível a qualquer resposta das crianças.

Refere-se ainda que durante a execução do presente estudo, principalmente na recolha de dados, foram tidas em causa considerações éticas, que embora já tenham sido referidas na introdução teórica deste estudo, importa relembrar. A recolha de dados para fins de pesquisa deve primeiramente ter o consentimento das crianças, pais e encarregados de educação, bem como deve acautelar-se pelo término da sessão sempre que a criança se sinta desconfortável. Deve ainda ser garantido que a criança se encontra protegida física e psicologicamente e que se mantém o anonimato nos resultados apresentados (Oliveira-Formosinho, 2008). Acautelar eticamente a participação das crianças, foi uma das aprendizagens adquiridas durante a elaboração do presente estudo. Sendo a primeira experiência de estudo de caso, tornou-se essencial conhecer todas as fases que o compunham e, embora as considerações éticas se traduzam num cuidado geral na realização da recolha de dados, estas afiguraram-se como elemento chave para a planificação de todo o processo de recolha e análise de dados.

Concluído o estudo, importa também referir que a par de todo o trabalho realizado se evidenciaram algumas limitações. Durante a realização do presente estudo foi necessária a readaptação de várias etapas, de forma a ajustar a sua execução ao grupo a que se dirigiam. Inicialmente, o planeado era a realização de duas entrevistas por dia (uma de manhã e outra à tarde). Contudo, este procedimento condicionava, consideravelmente, as dinâmicas de grupo e, neste sentido passou a realizar-se apenas uma entrevista diária. Importa refletir sobre estes aspetos, uma vez que a ideia inicialmente formulada não pôde ser perfeitamente

realizada. Porém, atendendo ao facto de se tratar de crianças e de o estudo se desenrolar concomitantemente com as atividades do grupo, percebeu-se o surgimento de constrangimentos que não foram inicialmente previstos. Outro aspeto que condicionou o cumprimento da cronologia inicialmente planeada foi a aceitação por parte das crianças em participar na recolha de dados, uma vez que a coleta dos mesmos dependia da disponibilidade da criança naquele momento para participar. Foi também desvantajosa a necessidade que as crianças tinham em corresponder às expectativas, ou seja, foi evidente alguma inibição em recolher as fotos dos espaços e em dar a sua opinião, por vezes negativa sobre determinado local (físico ou social). Para tal, tornou-se fundamental esclarecer, constantemente, as crianças de que o pretendido é que fossem sinceras nas suas opiniões e sugestões.

Conclui-se, desta forma, um processo de aprendizagem que, entre limitações e constrangimentos diversos, permitiu a realização de inúmeras aprendizagens. De entre elas, a aquisição de competências relativas à realização de estudos de caso, a aproximação com diversos modelos pedagógicos, que permitiram a construção de uma personalidade pedagógica e a edificação de uma visão diferente sobre o mundo, i.e., uma visão mais atenta, caracterizada pela observação e escuta do que a rodeia e de quem a rodeia. Assim, conclui-se que pessoal e profissionalmente, o presente estudo teve grande impacto, uma vez que se afigurou como meio para a aquisição de aprendizagem, encarada como mais-valia para a construção de qualquer personalidade.

## Referências Bibliográficas

- Agrupamento de Escolas de Aveiro (2013). *Projeto educativo*. Recuperado em 9 outubro, 2015, de [http://agrupamentodeescolasdeaveiro.pt/index\\_files/ProjetoEducativo2013-17.pdf](http://agrupamentodeescolasdeaveiro.pt/index_files/ProjetoEducativo2013-17.pdf)
- Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Lousã: Tipografia Lousanense.
- Almeida, L. S. & Freire, T. (2007). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Coleção Investigação em Psicologia, 4ªed. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Alves, S. C. R. (2013). *Brincar e Aprender no Espaço Exterior*. Dissertação de mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico, Departamento de Educação – Universidade de Aveiro.
- Antunes, D. et al. (2011). Psicologia do Ambiente. In Lopes, M. P. et al, *Psicologia Aplicada*. (pp. 189-193).
- Azevedo, A. (2009). *Revelando as aprendizagens das crianças: a documentação pedagógica*. Dissertação de mestrado, Universidade do Minho, Braga.
- Bodgan, R. & Bikten, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Borges, M. I. P. (1987). *Introdução à Psicologia do Desenvolvimento*. Jornal de Psicologia. Porto.
- Chrispino, A. (2007). *Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação*. Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Christensen, P. & James, A. (2005). *Investigação com crianças: Perspetivas e Práticas*”. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Porto.
- Decreto-Lei n.º 379/97 de 27 dezembro. Diário da República n.º 298/97 – 1ª série – A. Ministério do Ambiente. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 119/09 de 19 maio. Diário da República n.º 96/09 – 1ª série – A. Ministério do Ambiente. Lisboa.
- Dewey, J. (1971). *Experiência e Educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de observação de professores*. (4ªed.). Porto: Porto Editora.
- Fernandes, A.T. (1995). *Espaço Social e as suas representações*. In IV Colóquio Ibérico de Geografia: A Península Ibérica – Um espaço em mutação, vol. III. Universidade do Porto. Porto.

- Figueiredo, A. (2015). *Interação Criança-Espaço Exterior em Jardim de Infância*. Dissertação de doutoramento em Psicologia, Departamento de Educação – Universidade de Aveiro.
- Formosinho, J., Machado, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2010). *Formação, Desempenho e Avaliação de Professores*. Mangualde: Edições Pedago.
- Freitas-Luís, J. A. S. (2014). *A Intencionalidade Educativa do Educador de Infância num contexto de Pedagogia-em-Participação: Avaliação e Qualidade de Intervenção Educativa na Educação de Infância*. Dissertação de Doutoramento em Didática e Formação – Ramo: Avaliação, Departamento de Educação – Universidade de Aveiro.
- Freitas-Luís, J., Andrade, S., Santos, P. C. (2015, abr.-jul.). A atitude do educador de Infância e a participação da criança como referência de qualidade em educação. *Revista Brasileira de Educação*, 61(20), 521-541.
- Gibson, E. J & Pick, A. D. (2000). *The Ecological Approach to Perceptual Learning and Development*. New York: Oxford University Press, Inc.
- Gibson, J. (1986). *The ecological approach to visual perception*". Psychology Press Taylor e Francis Group. New York.
- Goode, W. J & Hatt, P. K. (1979). *Métodos em pesquisa social*. Companhia Editora Nacional. São Paulo.
- Grave-Resende, L. & Soares, J. (2000). *Diferenciação Pedagógica*. Universidade Aberta.
- Jesus, C.S.C. (2012). *Gestão de Conflitos na Escola*. Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Beja, Portugal.
- Katz, L. & McClellan, D. (2005). O Papel do Professor no Desenvolvimento Social da Criança. In Formosinho, J.O. (coord.). *Educação Pré-Escolar: A Construção da Moralidade*. (3ªed.). (11-49). Lisboa: Texto Editores.
- Leitão, M. L. (2013). *Brincar, aprendizagem e desenvolvimento em Jardim-de-Infância*. Dissertação de mestrado, Departamento de Educação – Universidade de Aveiro.
- Leite, T. (2010). *Planeamento e Concepção da ação de ensinar*. Coleção Situações de Formação. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Libório, O. A. O. D. (2010). *Investigar com crianças na formação inicial em educação de infância*. Dissertação de doutoramento em Ciências da Educação. Universidade de Aveiro. Aveiro.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas: Ensino Básico – 1º Ciclo*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Nascimento, A. Z. S. (2009). *A criança e o arquiteto: quem aprende com quem?* Dissertação de mestrado em Arquitetura e Urbanismo. Universidade de São Paulo. São Paulo.
- Oliveira-Formosinho, J. & Katz, L. & McClellan, D. & Lino, D. (1996). *Educação Pré-Escolar: A construção Social da Moralidade*. Texto Editores. Lisboa.
- Oliveira-Formosinho, J. & Lino, D. & Niza, S. (2007). *Modelos curriculares para a Educação de Infância: construindo uma praxis de participação*. Porto Editora. Porto
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A escola vista pelas crianças*. Porto Editora. Porto.
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F., & Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *A Perspetiva Educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma Praxis de Participação*. Porto Editora. Porto.
- Oliveira-Formosinho, J., & Gambôa, R. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Pardal, L & Lopes, E. S. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Areal Editores. Porto.
- Perraudau, M. (1996). *Piaget Hoje*. Instituto Piaget. Lisboa.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar – sistema de acompanhamento das crianças, coleção Nova CIDInE*, Porto: Porto Editora
- Sarmiento, P. (2004). *Pedagogia do desporto e observação*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Simões, A. (1990). *A investigação-ação: natureza e validade*. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Pedagogia – XXIV, 39-51.
- Sousa, A. P. P. S. (2012). *Gestão e mediação do Conflito Cultural em Meio Escolar TEIP: A figura do mediador intercultural*. Dissertação de mestrado, Instituto Superior de Ciências da Informação e da Administração – Universidade de Aveiro, Portugal.
- Stake, R. E. (2007). *A arte da investigação com Estudos de Caso* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Varela, H. A. F. (2010). *À procura de uma identidade: Modelos Pedagógicos e Curriculares em Educação de Infância*. Dissertação de mestrado em Educação,

Departamento de Educação e Psicologia – Universidade de Trás-dos-Montes e Alto Douro.

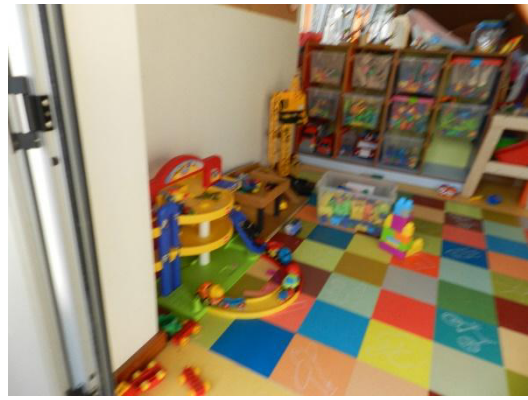
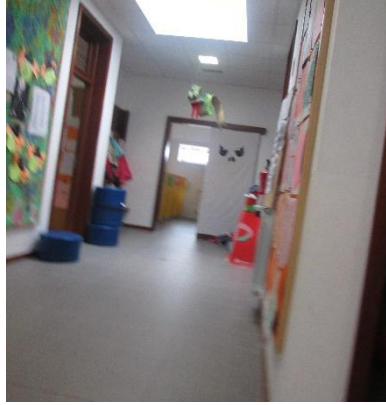
Vayer, P. (1980). *O diálogo corporal: A acção educativa na criança dos 2 aos 5 anos*”.

Instituto Piaget. Lisboa

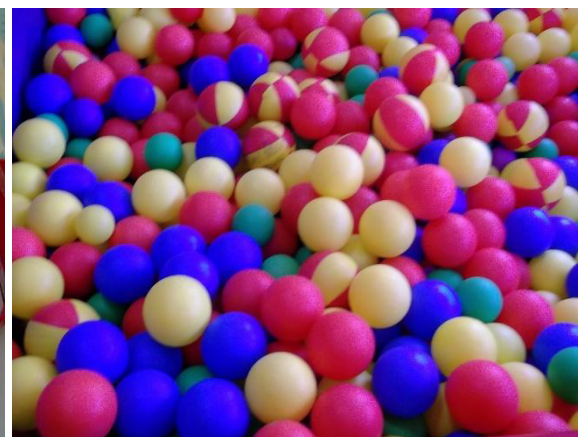
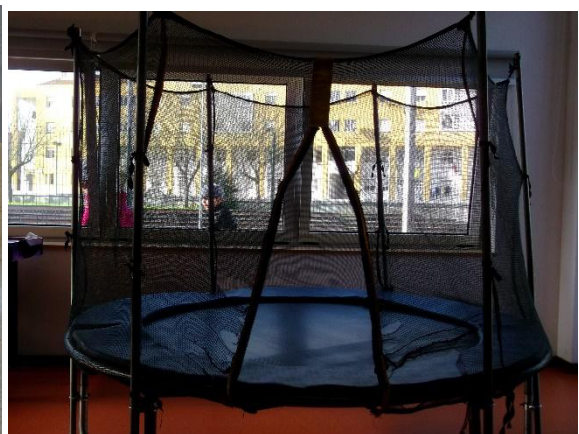
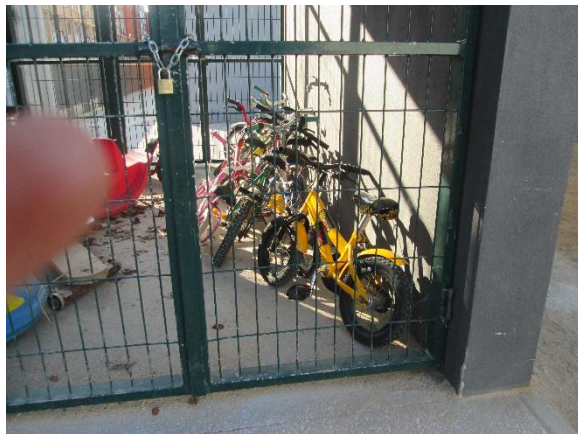
UNICEF (1989). Convenção sobre os Direitos das Crianças. Adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas a 20 de novembro de 1989.

## Anexos

*Anexo 1 – Fotografias recolhidas dos espaços que as crianças mais gostavam*



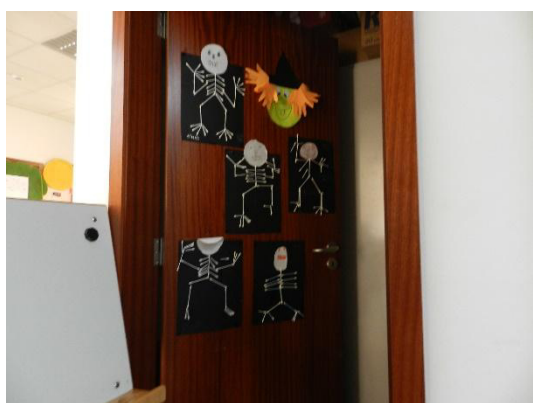








*Anexo 2 – Fotografias recolhidas dos espaços que as crianças mais gostavam*











### Anexo 3 – Ideias principais das entrevistas

Entrevista com A.L

Gosto	Não gosto
L- “Ao dragão”. “Porque gosto dele”. “Gosto que ele esteja ali pendurado nas luzes.”	L – “Não gosto da cozinha porque tem uma mesa pequenina” F – Tu não gostas de comer em mesas pequeninas! E se for para trabalhar? Gostas mais de mesas pequeninas ou de mesas maiores?” L – “Pequeninas.”
L - “Eu gosto do prolongamento, mas agora não estava aberta” (a porta). “Porque tem brinquedos para eu brincar.” “Um escorrega, a piscina de bolas, casinha e loja.” F – “Gostas de brincar com as tuas amigas?” L – “Sim”	F – “Porque não gostas do gabinete?” L – “Porque tem muita coisa!” F – “Se fosse uma sala mais vazia, gostavas mais?” Disse que sim com a cabeça. F – “Para fazer o quê?” L – Para correr (riu-se)
L – “O campo” “Porque tem muito espaço para correr e saltar.” F – “Vocês vão muitas vezes ao campo?” L – “Não. Não vamos muitas vezes, mas vamos.” F – “Gostavas de ir lá mais vezes?” Concordou com a cabeça.	F – “Porque não gostas daquele sítio?” (Arrecadação) L – Porque é feio, é tudo cinzento. Eu gostava que fosse assim às cores como isto. (aponta para o placard que está ao lado)
L – “Aos triciclos” “Porque eu gosto de andar neles.” “Muito rápido.” “Para chegar aos sítios, mais rápido.”	

Entrevista com A.

O que eu gosto	O que eu não gosto
<b>ZONA DAS BALIZAS</b> “Gosto de defender. É a melhor baliza que eu posso defender, porque tem lá um espaço aberto e depois não conseguem defender naquela baliza. Gosto de estar lá com amigos a jogar futebol e por isso é que gosto de lá estar.”	<b>BENGALÉIRO DOS CHAPÉUS</b> “Porque o Manuel está sempre a usar o meu chapéu e eu não gosto.”
<b>BICICLETAS</b> “Achei-a bonita (a fotografia). Porque sou sempre o primeiro a chegar ali. Ando todos os dias de bicicleta.”	<b>ARRECADAÇÃO</b> “Porque me assusta um bocadinho. Por causa dos bonecos que estão lá à porta.”
<b>CANTO DOS CARRINHOS</b> Gosto deste sítio porque costumo brincar às espadas e ao karaté. Gosto de brincar com os carrinhos.”	<b>ABÓBORA NO HALL</b> “Não gosto de mexer dentro da abóbora. Porque é pegajoso.”

## Entrevista com D.J

O que eu gosto	O que eu não gosto
<b>ZONA DAS BALIZAS</b> “Gosto de defender. É a melhor baliza que eu posso defender, porque tem lá um espaço aberto e depois não conseguem defender naquela baliza. Gosto de estar lá com amigos a jogar futebol e por isso é que gosto de lá estar.”	<b>BENGALÉIRO DOS CHAPÉUS</b> “Porque o Manuel está sempre a usar o meu chapéu e eu não gosto.”
<b>BICICLETAS</b> “Achei-a bonita (a fotografia). Porque sou sempre o primeiro a chegar ali. Ando todos os dias de bicicleta.”	<b>ARRECADAÇÃO</b> “Porque me assusta um bocadinho. Por causa dos bonecos que estão lá à porta.”
<b>CANTO DOS CARRINHOS</b> Gosto deste sítio porque costumo brincar às espadas e ao karaté. Gosto de brincar com os carrinhos.”	<b>ABÓBORA NO HALL</b> “Não gosto de mexer dentro da abóbora. Porque é pegajoso.”

## Entrevista com I.

O que eu gosto	O que eu não gosto
<b>PALCO</b> “Gosto do palco” “Porque podem lá passar bicicletas” “Porque tem lá uma rampa”	<b>TRICICLOS</b> “porque não está muito alto”. De início não entendi. Depois compreendi que para ela, os triciclos já eram muito baixos. Perguntei-lhe como podíamos fazer, respondeu-me “pôr mais alto” Então perguntei-lhe se podíamos fazer o seguinte: pôr mais alto, para os meninos mais altos e mais baixo para os meninos mais baixos. Respondeu-me “sim”.
<b>TRAMPOLIM</b> “Para saltar, saltar, saltar”	<b>ARANHA DO HALLOWEEN</b> “não gosto porque não tem olhos” Contudo perguntei-lhe se gostava de fazer este tipo de atividades. Respondeu-me que “sim”.
<b>HORTA</b> “gosto dela, tem lá couves” Perguntei-lhe se gostava de ir lá mais vezes enquanto está a brincar, acenou com a cabeça que sim. “Não podes lá passar” “Porque tem lá o que nós comemos” (Calculo que esteja relacionado). Perguntei-lhe o que é que gostava de ir lá fazer, entre dentes respondeu-me algo com “abóboras”. Perguntei-lhe se gostava de ir lá plantar abóboras, acenou-me que sim, com a cabeça.	<b>PORTA DA SALA DA EDUC. TERESA</b> “não gosto. Não fizeram castanhas.” “Não está lá escrito o nome” O tema da semana, todas as salas tinham castanhas, ou outras decorações, feitas pelos alunos, exceto a sala da educadora Teresa.

Entrevista com M.C.

O que eu gosto	O que eu não gosto
<b>PINTURAS</b> “para fazer umas pinturas que eu gosto” Perguntei-lhe se gostava de lá estar sozinho. Respondeu-me “Não! Com amigos.” “A minha cor favorita é verde.” Perguntei-lhe se era com essa cor que costumava pintar. Respondeu-me “às vezes”.	<b>ÁRVORES</b> “não gosto desta cor. Porque a minha cor preferida não é esta”. Perguntei-lhe o que podíamos fazer para que ele comesse a gostar das árvores. Respondeu-me: “Apanhar umas folhas. Para tomar conta delas. Só uma”
<b>PAREDE BRANCA</b> “para eu descansar” “porque eu gosto” “porque é a minha cor um bocadinho preferida”.	<b>PROLONGAMENTO</b> “porque não gosto de brincar aqui” (a casinha)
<b>SÍTIO ONDE SE PENDURAM OS BONÉS</b> “Gosto quando saiu daqui” “Eu gosto da cor amarela” (é a cor de fundo do ‘cabide de chapéus’)	<b>SALA DO BRINCAR</b> “não gosto assim tanto de brincar na cozinha” “porque não me apetece”. “Acho que só quero dizer mais uma coisa. Eu gosto de brincar na loja e mais nada.

Entrevista com M.C.

O que eu gosto	O que eu não gosto
<b>BICICLETAS</b> Gosto para “quando estou cansado.” Quando não estou cansado “Brinco. A jogar à bola.” Gosto de andar de bicicleta “porque elas andam muito rápido.”	<b>CASINHA</b> “Porque não brinco muitas vezes. Não gosto muito. Não é assim uma casinha, porque tem muitos buracos. Mas é divertida. Brinco lá com os meus amigos. (Como é que preferias a casinha?) “Com telhado e com janelas e com uma mesa e com tudo. Como aquela do prolongamento.”
<b>CAMPO</b> “Porque adoro jogar futebol. Mas às vezes lancho lá (no prolongamento de horário). E às vezes já fui lá jogar futebol.” (Mas aqui no Jardim também se pode jogar futebol. Porque preferes o outro?) “Porque sim, porque é um campo a sério. Porque tem fora (de jogo) e canto e cá não tem fora. Aqui também não tem balizas.” “Os triciclos vão sempre para lá (campo do JI) e é uma seca.”	<b>A AREIA</b> “Porque não gosto de sujar-me. Porque depois tenho que tomar banho e eu não gosto.” Podia haver “relva. E eu queria que pusessem também no campo relva, para fingir que é mesmo um campo de futebol.”
<b>HORTA</b> “Gosto de comer tomates. Já comi.” “Tomates e morangos. E às vezes quando vamos brincar a Fá dá-nos tomates e	<b>PORTA ARRUMAÇÃO DOS TRICICLOS</b> Por causa dos triciclos. “Porque eles andam devagar.”



<p>morangos. Uma vez apareceu um girassol gigante.”</p> <p>(Gostavas de voltar a fazer isto?) “Sim.”</p>	
<p>Gosta de coisas que andem de pressa</p> <p>“Há lá um (triciclo) que anda muito rápido.”</p> <p>“Como a bola que anda de pressa quando damos chutos de força, um estoiro e anda muito de pressa.”</p> <p>(Por isso é que vocês dão chutos fortes nas bolas. Que é para andarem muito rápido.)</p> <p>“Sim, mas sem rebentarem.”</p>	

Entrevista com M.R.

O que eu gosto	O que eu não gosto
<p><b>MÉDICO</b></p> <p>“Porque tem uma bata a sério e um martelo.”</p> <p>Faz lembrar a sua casa, porque lá também tem o cantinho do médico.</p>	<p><b>CASINHA</b> (do prolongamento)</p> <p>“Porque é para bebés, porque eles nunca me deixam ser a mãe.”</p>
<p><b>TRAMPOLIM</b></p> <p>“Porque salto e faz lembrar quando eu fui à praia com o meu primo e saltámos nos trampolins. E também me faz lembrar a roda gigante (refere-se à Feira de Março) porque lá há um sítio onde saltamos e faz-me lembrar isso. “</p>	<p><b>ARRECADAÇÃO</b></p> <p>“Porque cheira mal e porque está escorregadio.”</p>
<p><b>PISCINA DE BOLAS</b></p> <p>“Porque tem muitas bolas. Lá em casa só tenho 4/5 bolas. Gosto muito de bolinhas. Gostava de ir brincar para a piscina de bolas, Eu peço mas elas não deixam.”</p>	<p><b>DEBAIXO DA MESA</b> (prolongamento)</p> <p>“Porque podemos bater com a cabeça ao sair. Eu gostava de ir para baixo do trampoline, mas elas não deixam.”</p>

Entrevista com R.

O que eu gosto	O que eu não gosto
<p><b>BICICLETAS</b></p> <p>Porque assim um menino anda numa bicicleta e eu noutra e assim consigo ganhar. Divirto-me muito a andar de bicicleta. Porque assim posso subir ao palco com as bicicletas.”</p>	<p><b>TRAMPOLIM</b></p> <p>“Porque não gosto quando caíu e às vezes magoou-me. Por causa destes ferros. E mais uma coisa. Não gosto mais do trampoline, porque os outros meninos dizem “SAI, SAI, SAI.” E eu só andei um bocadinho.”</p>
<p><b>CAMPO</b></p> <p>“Tem muito espaço para brincarmos. Costumo brincar às mães e aos pais e costumo brincar às fadas.”</p> <p>“Lá tem muito espaço. E gosto do campo porque também lá podemos ir até ali,</p>	<p><b>‘TRABALHAR’</b></p> <p>“Porque assim depois demora muito tempo a trabalhar e depois é a hora de arrumar e eu não brinco nada.”</p> <p>“Podias-me mostrar como é bom trabalhar e mais nada.” “Se der fazemos</p>

<p>pelos corrimões, podemos ir até ali (fundo do campo).”</p> <p>“Às vezes também gosto de ir ao campo porque assim posso pedir à Fátima para irmos a aquele monte que costumamos rodar, deitar e depois ela nos deixa.”</p>	<p>hoje, se não der fazemos amanhã.”</p> <p>“Á tarde trabalhas na mesa, pedias-me para eu ver o teu trabalho e depois já gostava de trabalhar.” Vou ter contigo</p> <p>“só um bocadinho porque depois, eu também tenho de ter tempo para brincar.”</p>
<p><b>PALCO</b></p> <p>“Sinto-me nervosa, mas depois já não fico nervosa. Porque ali os degraus são muito grandes. Porque também posso cantar músicas, também posso ir para aqui para cima e também posso ficar aqui sentada (aponta para a testeira do palco).”</p> <p>“Gosto do palco porque podemos ficar deitados no palco, quando não está sujo e com este pó todo e também podemos fingir que estamos na praia.” “Podíamos pedir aos meninos para não calcarem o palco com os pés sujos, porque assim podemos fingir que estamos na praia.”</p>	<p><b>LAVATÓRIO</b></p> <p>“Quando lavo as mãos, penso que estou a lavar a loiça e eu não gosto de lavar a loiça.” “Porque passo muito tempo a limpar e não tenho tempo de ver os meus canais.”</p>

Entrevista com T.F.

O que eu gosto	O que eu não gosto
<p><b>SÍTIO DOS CHAPÉUS</b></p> <p>“Porque é giro. Gosto de fazer pinturas. Podíamos fazer mais pinturas para pôr nas paredes.”</p>	<p><b>RELVA NO CORREDOR</b></p> <p>“Porque tem preto e é uma cor feia. Podia estar mais direito, mais arrumado.”</p>
<p><b>PALCO</b></p> <p>“Porque também é giro. Tem uma cartolina com pinturas giras. Porque podemos dançar em cima dele, fazer espetáculos. Porque podemos brincar a muitas coisas.”</p>	<p><b>MURO</b></p> <p>“Porque tem uma cor feia. Podíamos pôr outra cor, tipo amarelo.”</p>
<p><b>GNOMOS</b></p> <p>“Porque é muito colorido.”</p> <p>Percebi que ele gosta muito de cores. Sendo que as favoritas são o vermelho, laranja, amarelo, verde e azul.</p> <p>Acha que podíamos pintar as paredes de muitas cores.</p> <p>Por exemplo: O gabinete ser todo vermelho.</p>	<p><b>HORTA</b></p> <p>“Agora é tudo preto. Está tudo sujo. Podia ficar mais verde. Púnhamos mais sementes, mais relva, mais plantas. Plantávamos uns morangos, e uns girassóis também.”</p>